

INTRODUCCIÓ A L'APRENENTATGE COOPERATIU

Pere Pujolàs Maset¹

Octubre de 2008

¹ Grup de Recerca sobre Atenció a la Diversitat (GRAD), Departament de Pedagogia, Facultat d'Educació de la Universitat de Vic.

Índex

Introducció	4
1. L'estructura d'aprenentatge	5
L'estructura de l'activitat	5
L'estructura de finalitats	6
Estructura de l'autoritat	7
2. L'aprenentatge cooperatiu	8
Què és, doncs, l'Aprenentatge Cooperatiu?	8
Avantatges de l'Aprenentatge Cooperatiu	10
Àmbits d'intervenció per a estructurar de forma cooperativa l'aprenentatge a l'aula	10
3. Àmbit d'intervenció A: La cohesió de grup	13
3.1 Dinàmiques de grup per fomentar el debat i el consens en la presa de decisions	13
3.2 Dinàmiques de grup per afavorir la interrelació, el coneixement mutu i la distensió dintre del grup	14
3.3 Estratègies i dinàmiques per facilitar la participació dels alumnes corrents en la inclusió d'algun company amb discapacitat i potenciar el coneixement mutu	17
3.4 Activitats per mostrar la importància del treball en equip	17
3.5 Activitats per preparar i sensibilitzar l'alumnat per treballar de forma cooperativa	18
4. Àmbit d'intervenció B: El treball en equip com a recurs per a aprendre	18
4.1 Composició i formació dels equips d'aprenentatge cooperatius	18
4.2 Estructures cooperatives de l'activitat	19
4.3 Algunes estructures cooperatives simples	20
4.4 Algunes tècniques cooperatives	25
4.5 Condicions necessàries que ha de tenir una estructura o una tècnica cooperativa	31
4.6 Una Unitat Didàctica estructurada de forma cooperativa	32
5. Àmbit d'intervenció C: El treball en equip com a contingut a ensenyar	35
5.1 Recursos didàctics per ensenyar a treballar en equip: El <i>Quadern de l'Equip</i>	35
5.2 Recursos didàctics per ensenyar a treballar en equip: Els <i>Plans de l'Equip</i>	40
Referències bibliogràfiques	44

Introducció

Els que han estudiat l'estructura d'aprenentatge en una aula han identificat tres subestructures diferents que la componen: *l'estructura de l'activitat*, que regula què fan els alumnes i com ho fan dintre de la classe; *l'estructura de finalitats*, que determina el que persegueixen els alumnes dintre de la classe en el procés d'ensenyament i aprenentatge; i *l'estructura de l'autoritat*, que regula tot el que fa referència a qui decideix –i com es decideix– què cal aprendre i com cal aprendre-ho, i què cal avaluar i com s'avaluarà.

Aquestes tres subestructures, al seu torn, prenen matisos distints segons que l'estructura més general de l'aprenentatge sigui de tipus individualista, competitiu o cooperatiu. Es diu que hi ha una *estructura d'aprenentatge individualista* quan els alumnes fonamentalment treballen de forma individual, sense fixar-se en el que fan els altres, o sense que el que facin els altres els afecti massa. En canvi, es dóna una *estructura competitiva* quan els alumnes treballen individualment però, alhora, competint en certa manera amb la resta de companys per a veure qui aprèn més i més ràpidament. I, finalment, hi ha una *estructura cooperativa* quan els alumnes s'animen mútuament a aprendre i s'ajuden uns als altres a l'hora d'aprendre el que se'ls ensenya.

En aquesta Introducció a l'Aprenentatge Cooperatiu descriurem aquestes tres subestructures segons siguin de tipus individualista, competitiu o cooperatiu; a continuació descriurem amb més detall què és l'aprenentatge cooperatiu a l'aula i quins són els seus avantatges; seguidament, i farem referència a tres àmbits d'intervenció que cal tenir en compte a l'hora d'implementar l'aprenentatge cooperatiu a les aules. Finalment, parlarem de cadascun d'aquests àmbits d'intervenció i descriurem algunes actuacions que es poden dur a terme referides a cada àmbit.

Si tenim en compte –com deixarem clar en aquest document– que l'aprenentatge cooperatiu no és solament un recurs didàctic que es pot utilitzar a l'hora d'ensenyar, sinó també un contingut que hem d'ensenyar (els alumnes, en les nostres escoles, entre moltes altres coses han d'aprendre a treballar en equip, com una habilitat que cada vegada es requereix més en l'actualitat), és molt important utilitzar –d'una forma cada vegada més freqüent– l'aprenentatge cooperatiu a l'hora d'organitzar l'activitat dels alumnes dintre de la classe. Per això és igualment molt important disposar i usar, des de les diferents àrees del currículum, diversos elements per a ensenyar d'una forma explícita i sistemàtica als alumnes a treballar en equip.

Amb aquesta finalitat hem desenvolupat el Programa CA/AC (*Cooperar per Aprendre / Aprendre a Cooperar*), en el marc del Projecte PAC², que inclou un conjunt d'actuacions, agrupades en els tres àmbits d'intervenció citats, dissenyades per a introduir l'aprenentatge cooperatiu dintre de les aules, transformant a poc a poc l'estructura de l'activitat que hi predomina, des d'una estructura de l'activitat majoritàriament individualista o competitiva, cap a una estructura cada vegada més cooperativa. Es pretén, amb aquest Programa, crear un clima d'aula més apropiat per a l'aprenentatge, aprofitar i potenciar la interacció entre iguals com a factor d'aprenentatge (sense oblidar, per descomptat, la interacció entre els alumnes i les alumnes i els seus

² Projecte PAC: Programa didàctic inclusiu per a atendre en l'aula a l'alumnat amb necessitats educatives diverses. Una investigació evaluativa. Investigador principal: Pere Pujolàs Maset. Projecte I+D+I, del Ministeri d'Educació i Ciència. (Referència: SEJ2006-01495/EDUC)

professors i professores) i aconseguir així millors resultats acadèmics i un major desenvolupament personal i social de tot l'alumnat.

1 . L'estructura d'aprenentatge

L'estructura de l'activitat

Des del nostre punt de vista, l'estructura *de l'activitat* és un concepte clau. Es tracta d'un element que configura i determina la relació que s'estableix entre els alumnes dintre de l'aula, així com la relació que s'estableix entre aquests i el seu professor o professora, i, indirectament, determina també tota l'estructura del procés d'ensenyament i aprenentatge que s'hi desenvolupa. Entenem per estructura de l'activitat el conjunt d'elements i d'operacions que actuen com a «forces» que provoquen un determinat «moviment», efecte o evolució que regula o condiciona, en una classe, el que fan els alumnes i com ho fan.

Posem un exemple. Imaginem-nos tres professors o professores: el professor o la professora A, el professor o la professora B i el professor o la professora C. Tots tres tenen en comú la capacitat d'interessar i motivar els seus alumnes i tots tres tenen un gran coneixement dels continguts propis de les seves àrees. No obstant això, es diferencien clarament en com conceben i, conseqüentment, en com organitzen l'activitat dels alumnes dintre de l'aula. Vegem-ho.

El professor o la professora A, després de motivar i ensenyar amb eficàcia als seus alumnes algun dels continguts de la seva matèria, els proposa que realitzin, cadascun d'ells, en el seu pupitre, els exercicis 1, 2, 3 i 4 de la pàgina 25 del llibre. Han de treballar en silenci, si tenen algun dubte han de dirigir-se al professor i aquest la resoldrà quan pugui atendre'ls. Els alumnes treballen en solitari, cadascun en la seva taula, sense que els importi massa, per no dir gens, el que facin els seus companys. En aquest cas, l'activitat dels alumnes està estructurada de forma individual (*estructura de l'activitat individualista*): l'efecte o «moviment» que aquesta estructura provoca és la «individualitat» a l'hora d'aprendre.

El professor o la professora B, com l'anterior, després de motivar i ensenyar amb eficàcia als seus alumnes algun dels continguts de la seva matèria, els proposa que realitzin, cadascun d'ells, en el seu pupitre, els exercicis 1, 2, 3 i 4 de la pàgina 25 del llibre, amb una diferència: adverteix que tindran millor nota els que, a més, facin els exercicis 5, 6 i 7, i que bonificarà al primer que acabi els exercicis i que millor els faci. També han de treballar en silenci, si tenen algun problema han de dirigir-se al professor i aquest resoldrà els seus dubtes quan pugui atendre'ls. Els alumnes també treballen en solitari, cadascun en la seva taula, però sí que els importa el que fan els altres: per a ser el «primer» de la classe, els altres no han de ser-ho; per aquest motiu rivalitzen entre ells, s'amaguen la informació, no s'ajuden, etc. En aquest cas, l'activitat dels alumnes ve determinada per la rivalitat que fàcilment s'establirà entre ells, o almenys entre els més capaços, per a veure qui aconsegueix fer més exercicis, acabar-los abans i fer-los millor (*estructura de l'activitat competitiva*): l'efecte o «moviment» que aquesta estructura provoca és la «competitivitat» a l'hora d'aprendre.

El professor o la professora C, com els anteriors, també motiva els seus alumnes, els contagia el desig de conèixer i aprendre, i els ensenya amb eficàcia algun dels

continguts de la seva matèria. Però, a diferència dels dos anteriors, organitza de forma distinta l'activitat dels estudiants: té la seva classe distribuïda en diversos equips de treball, de quatre o cinc alumnes cadascun, els proposa que realitzin cadascun en el seu quadern els exercicis 1, 2, 3 i 4 de la pàgina 25 del llibre, però advertint-los que tindrà en compte que s'ajudin uns als altres a resoldre'ls i els bonificarà si ho fan i si tots aconseguen realitzar els exercicis, tenint en compte les possibilitats de cadascun. Han de treballar, més que en silenci, en veu baixa per a no molestar els altres equips, entre tots han de buscar la millor forma de fer els exercicis, han de resoldre els seus dubtes i, si fa falta, cal que es dirigeixin al professor. Aquest valora que aprenguin a treballar en equip, ja que també és una cosa que han d'aprendre i, per tant, un contingut més que cal ensenyar-los. En aquest cas, l'activitat dels alumnes ve condicionada per –o es beneficia de– l'ajuda mútua i la cooperació entre els membres d'un mateix equip (*estructura de l'activitat cooperativa*): l'efecte o el «moviment» que aquesta estructura provoca és la «cooperativitat» en l'acte d'aprendre.

La «individualitat», la «competitivitat» i la «cooperativitat» són tres qualitats distintes que pot tenir l'estructura de l'activitat d'una classe, segons quina sigui la naturalesa de la relació que s'estableix entre els estudiants del grup classe i segons quines siguin les finalitats que persegueixen.

L'estructura de finalitats

El que pretenen aconseguir els estudiants configura una altra subestructura –a més de la subestructura de l'activitat– de l'estructura més general del procés d'ensenyament i aprenentatge, que es coneix com *estructura de finalitats*, que varia molt segons que es relacioni amb una estructura de l'activitat individualista, competitiva o cooperativa.

En una *estructura de l'activitat individualista*, un estudiant aconsegueix el seu objectiu (aprendre el que el professor o la professora li ensenya) independentment que els altres aconseguixin el seu objectiu. En aquest cas, es diu que *no hi ha interdependència de finalitats*.

En una *estructura de l'activitat competitiva*, un estudiant aconsegueix la seva finalitat (aprendre el que el professor o la professora li ensenya, abans que els altres i millor que els altres) si, i només si, els altres no aconseguen aquest mateix objectiu. En aquest cas, es dona el que tècnicament es denomina *interdependència negativa de finalitats*.

En aquest cas, el «saber més que l'altre» en una classe, el «ser el primer» de tot el grup, és l'objectiu fonamental i és sinònim de més intel·ligent, millor i superior als altres.

Finalment, en una *estructura de l'activitat cooperativa*, un estudiant aconsegueix la doble finalitat que persegueix (aprendre el que el professor o la professora li ensenya i contribuir, a través del treball en equip, que ho aprenguin també els seus companys i així aprendre a treballar en equip, com un contingut més que ha d'aprendre), si, i només si, els altres aconseguen també arribar a aquest doble objectiu. En aquest cas, diem que hi ha entre els alumnes una *interdependència positiva de finalitats*. Per a aprendre els continguts de les diferents àrees no és estrictament necessari el concurs d'un equip; això no obstant, per a aprendre a treballar en equip necessitem dels altres, ningú aprèn a treballar en equip tot sol.

Estructura de l'autoritat

En l'estructura més general del procés d'ensenyament i aprenentatge també podem distingir l'estructura *de l'autoritat*, que regula tot el que fa referència a qui decideix –i com es decideix– què cal aprendre i com cal aprendre-ho, i què cal avaluar i s'avaluarà. Aquesta estructura de l'autoritat també pren matisos distints segons que es correspongui amb una estructura de l'activitat individualista, competitiva o cooperativa.

En el rerafons d'una *estructura de l'activitat individualista o competitiva* hi ha la convicció que les relacions que s'estableixen entre els alumnes en el transcurs de les activitats d'aprenentatge en la classe tenen una influència secundària, i fins i tot indesitjable o molesta, sobre el rendiment escolar. I també hi ha una concepció de l'ensenyament segons la qual el professor és l'agent educatiu per excel·lència encarregat de transmetre els continguts i l'alumne és un simple receptor més o menys actiu de l'acció transmissora del professor. Per tant, no hem d'estranyar-nos que en aquestes dues formes d'estructurar l'aprenentatge (la individualista i la competitiva) es redueixin a la mínima expressió «les relacions alumne-alumne, sistemàticament neutralitzades com a font potencial de conductes pertorbadores en l'aula, i que la programació de l'aprenentatge reposi sobre la primacia del treball individual dels alumnes i la interacció professor-alumne» (Coll, 1984, pàg. 119).

En una *estructura de l'activitat individualista i/o competitiva*, efectivament, el professor és el principal responsable, per no dir l'únic, en la gestió del currículum i de la classe: ell decideix què, quan i com cal ensenyar i avaluar, és a dir, els continguts que explicarà, l'ordre amb que els explicarà, la metodologia (les activitats d'ensenyament i aprenentatge, la distribució dels alumnes a l'aula, etc.) que farà servir, així com el que serà objecte d'avaluació, i com i quan farà aquesta avaluació. Els i les alumnes no són més que receptors passius de les «ordres» del professorat i es limiten a fer el que aquest ha decidit. En una estructura de l'activitat competitiva, a més, el professor o la professora fomenta d'una forma més o menys explícita la competició entre l'alumnat, i converteix la rivalitat per ser el primer o el millor de la classe en un estímul per a l'aprenentatge.

En canvi, en el rerafons d'una *estructura de l'activitat cooperativa* hi ha la convicció que els alumnes no solament aprenen perquè el professor els ensenya, sinó perquè cooperen entre si i interactuen «ensenyant-se» uns als altres. Segons Piaget (1969), la cooperació entre iguals que aprenen (nens, joves o adults), en una relació més simètrica, és tan important com la relació més asimètrica entre aquests i el que els ensenya. Des del punt de vista intel·lectual, aquesta relació és la més apta per a afavorir el veritable intercanvi d'idees i la discussió, és a dir, totes les conductes capaces d'educar la ment crítica, l'objectivitat i la reflexió discursiva. Per això, en una estructura de l'activitat cooperativa s'afavoreix l'autonomia i el paper protagonista dels alumnes enfront del poder gairebé absolut del professor.

Aquest és un aspecte clarament diferenciador d'una estructura cooperativa en relació amb les altres dues formes d'estructurar l'activitat a l'aula (la individualista i la competitiva): el professor fomenta l'autonomia dels alumnes en el procés d'aprenentatge (quants més alumnes hi hagi que puguin treballar de forma autònoma, autorregulant el seu propi aprenentatge, més es podrà dedicar el professor a aquells que més ho necessiten perquè són menys autònoms) així com la seva participació activa en la gestió del currículum i de l'aula. Sempre que sigui possible, els alumnes tenen «veu i vot» a l'hora de decidir els continguts, les activitats d'aprenentatge i d'avaluació. Com a mínim,

tenen la possibilitat de triar entre diverses alternatives pel que es refereix a les activitats d'aprenentatge i d'avaluació. A més, en una estructura cooperativa, el professor no és l'únic que ensenya als alumnes, sinó que comparteix amb ells la responsabilitat d'ensenyar: els alumnes també s'ensenyen uns als altres.

2 . L'aprenentatge cooperatiu

Organitzar la classe de forma cooperativa no és una cosa fàcil; de vegades apareix com un somni pretendre que en un grup amb tensions, rivalitats, exclusions, etc., els alumnes, en equips reduïts, s'ajudin uns als altres a aprendre el que el professorat els ensenya. Estructurar de forma cooperativa la classe, en molts casos, suposa, en primer lloc, intervenir sobre tot el grup perquè a poc a poc es converteixi en una petita «comunitat d'aprenentatge». El grup classe ha de deixar de ser una simple «col·lectivitat» (una simple suma d'individus) que, en el millor dels casos, comparteixen solament el mateix espai i, en el pitjor, estan dividits i amb moltes tensions entre ells, i ha de passar a ser una petita «comunitat». Comença a ser-ho en el moment que els que la formen s'interessen uns per als altres; s'adonen que hi ha un objectiu que els uneix – aprendre els continguts escolars– i que aconsegueixen aquest objectiu més fàcilment si s'ajuden uns als altres. Això, però, no és fàcil i, per a aconseguir-ho, cal que, durant les hores de tutoria, o en altres ocasions, es duguin a terme, d'una forma més o menys sistemàtica, dinàmiques de grup, jocs cooperatius i altres activitats similars, per tal que els alumnes i les alumnes es coneguin molt més, vagin teixint entre ells llaços afectius més profunds, i vagin entenent molt millor que no han de competir sinó ajudar-se a l'hora d'aprendre i fer les activitats de la classe, i aprenguin a comunicar-se millor i posar-se molt millor en el lloc dels altres i fer-se càrrec dels seus problemes i dificultats... D'aquesta manera, seran cada vegada més una «petita comunitat d'aprenentatge» que estarà molt més preparada per a aprendre junts, en equips de treball dintre de l'aula, d'una forma cooperativa.

Què és, doncs, l'Aprenentatge Cooperatiu?

En una aula transformada en una petita «comunitat d'aprenentatge», l'aprenentatge cooperatiu és l'ús didàctic d'equips reduïts d'alumnes (el nombre oscil·la entre 3 i 5) per a aprofitar al màxim la interacció entre ells amb la finalitat de maximitzar l'aprenentatge de tots (Johnson, Johnson i Holubec, 1999). Una característica essencial d'aquests equips –denominats *equips de base*– és la seva heterogeneïtat, en tots els sentits: gènere, motivació, rendiment, cultura, etc.³

Els membres d'un equip d'aprenentatge cooperatiu tenen una doble responsabilitat: aprendre el que el professorat els ensenya i contribuir que ho aprenguin també els seus companys d'equip. I tenen a més una doble finalitat: aprendre els continguts escolars, i aprendre a treballar en equip, com un contingut escolar més. És a dir, cooperar per a aprendre i aprendre a cooperar...

No es tracta que els alumnes d'una classe facin, de tant en tant, un «treball en equip», sinó que estiguin organitzats, de forma més permanent i estable, en «equips de treball»

³ Per a una descripció més detallada de les característiques d'aquests equips i de la seva formació pot consultar-se D. W. Johnson, R. T. Johnson i I. J. Holubec (1999), i P. Pujolàs (2004).

fonamentalment per a aprendre junts, i, ocasionalment, si s'escau, per a fer algun treball entre tots.

En una aula transformada en una petita «comunitat d'aprenentatge» organitzada en equips cooperatius de treball, més o menys estables, els alumnes i les alumnes augmenten el seu protagonisme i participen d'una forma molt més activa en el procés d'ensenyament i aprenentatge i en la gestió de la classe, i comparteixen amb el professorat la responsabilitat d'ensenyar, també ells, als seus propis companys. Això els converteix en subjectes molt més autònoms, de manera que l'estructura de finalitats i l'estructura de l'autoritat (tal com les hem descrit anteriorment), a més de l'estructura de l'activitat, també són més cooperatives.

El protagonisme dels estudiants i la seva participació activa, d'una banda, i la responsabilitat compartida a l'hora d'ensenyar així com la cooperació i l'ajuda mútua, per una altra, són, precisament, els dos pressupòsits bàsics de l'aprenentatge cooperatiu. Efectivament, d'una banda, l'aprenentatge requereix la participació directa i activa dels estudiants; ningú no pot aprendre per un altre... L'aprenentatge no és un espectacle esportiu al qual hom pot assistir com a un simple espectador... I, per altra banda, la cooperació, l'ajuda mútua, si es donen de forma correcta, ens permeten arribar a cotes més altes en l'aprenentatge. Com els alpinistes, els alumnes arriben a més fàcilment als cims més alts en el seu aprenentatge quan ho fan formant part d'un equip cooperatiu...

Si es donen aquests dos principis bàsics, i en la mesura que es donin, es va aconseguint un «clima» de l'aula molt favorable per a l'aprenentatge, ja que es van donant les condicions emocionals i relacionals imprescindibles perquè els estudiants puguin aprendre efectivament.

Per tant, la «filosofia» d'una classe convertida en una petita «comunitat d'aprenentatge» ve presidida per enunciats com aquests: «Tots aprenem de tots», «Aquí hi cap tothom»⁴, «Tinc dret a aprendre d'acord amb la meua capacitat. Això vol dir que ningú pot posar-me un malnom per la meua forma d'aprendre», «Tinc dret a ser jo mateix. Ningú no pot tractar-me de forma injusta a causa del color de la meua pell, al meu pes, a la meua alçada, pel fet de ser nen o nena, ni a causa del meu aspecte»⁵. No es tracta de simples frases boniques, de simples eslògans que ornamenten les parets de les aules, sinó d'assumpcions de fons, que són assumides per tots els estudiants, fruit de la reflexió de tot el grup classe, potser després d'algun conflicte que hagi sorgit i que ha donat motiu a aquesta reflexió col·lectiva en el grup.

Per altra banda, l'aprenentatge cooperatiu no és solament un mètode o un recurs especialment útil per a aprendre millor els continguts escolars, sinó que és, en si mateix, un contingut curricular més que els alumnes han d'aprendre i que, per tant, se'ls ha d'ensenyar. És a dir, els alumnes i les alumnes, al llarg de la seva escolaritat, han d'aprendre, entre moltes altres coses, les habilitats socials pròpies del treball en equip, com quelcom cada vegada més imprescindible en una societat en què la interdependència entre els seus membres s'accentua cada vegada més.

⁴ Vegeu P. González Rodríguez (2000).

⁵ Vegeu S. Stainback, W. Stainback i H.J. Jackson (1999).

Avantatges de l'Aprenentatge Cooperatiu

Introduir una estructura cooperativa de l'activitat dels alumnes i les alumnes en les nostres classes i, en general, utilitzar de forma habitual els equips d'aprenentatge cooperatiu en la nostra manera d'ensenyar els continguts de les diferents àrees és, sens dubte, quelcom costós, que suposa introduir canvis importants en la nostra pràctica docent, però val la pena intentar-ho, donat que s'obtenen millores també molt importants en el procés d'aprenentatge de l'alumnat. Per això pot ser interessant recordar breument els resultats obtinguts en diversos estudis comparant l'eficàcia de les tres estructures d'aprenentatge identificades: la individualista, la competitiva i la cooperativa. Nombrosos estudis (vegeu-ne, per exemple, un resum a Coll, 1984; Ovejero, 1990; Parrilla, 1992; Johnson i Johnson, 1997; Johnson, Johnson i Holubec, 1999; Stainback, S.B., 2001) demostren que:

- Les experiències d'aprenentatge cooperatiu, comparades amb les de naturalesa competitiva i individualista, afavoreixen l'establiment de relacions molt més positives, caracteritzades per la simpatia, l'atenció, la cortesia i el respecte mutu.
- Aquestes actituds positives que els alumnes i les alumnes mantenen entre si, s'estenen, a més, en les relacions que l'alumnat manté amb el professorat i el conjunt de la institució escolar.
- L'organització cooperativa de les activitats d'aprenentatge, comparada amb organitzacions de tipus competitiu i individualista, és netament superior pel que fa al nivell de rendiment i de productivitat dels participants.
- Les estratègies cooperatives afavoreixen l'aprenentatge de tots els alumnes: no només dels que tenen més problemes per aprendre (incloent als que tenen necessitats educatives especials vinculades a alguna discapacitat i que són atesos dintre les aules ordinàries al costat dels seus companys no discapacitats), sinó també dels més capacitats per a l'aprenentatge.
- Els mètodes d'ensenyament cooperatius afavoreixen l'acceptació i el respecte de les diferències, entre els alumnes corrents i els integrats.
- Els mètodes cooperatius aporten noves possibilitats al professorat: permeten l'atenció personalitzada dels alumnes i l'entrada de nous professionals dintre de l'aula (professorat d'educació especial o de suport, psicopedagogs...), que treballen conjuntament amb el professorat tutor o de l'àrea corresponent.

Tant és així que Johnson i Johnson, que han estudiat a fons l'estructuració cooperativa de l'aprenentatge, afirmen que:

...amb la quantitat d'investigació disponible, és sorprenent que les pràctiques de les aules estiguin tan orientades cap a l'aprenentatge competitiu i individualista i que les escoles estiguin tan dominades per una estructura competitiva i individualista. És hora de reduir la discrepància entre el que la investigació indica que és efectiu a l'hora d'ensenyar i el que els mestres realment fan. (Johnson i Johnson, 1997, p. 62).

Àmbits d'intervenció per a estructurar de forma cooperativa l'aprenentatge a l'aula

De tot el que acabem de dir se'n desprèn la necessitat de buscar, desenvolupar i adaptar recursos didàctics que ens permetin avançar en aquesta direcció, de manera que cada

vegada sigui més factible, i menys utòpic, que els alumnes i les alumnes d'un grup classe puguin aprendre de forma cooperativa.

Aquests recursos didàctics es poden inscriure en tres àmbits d'intervenció estretament relacionats:

- L'àmbit d'intervenció A inclou totes les actuacions relacionades amb la *cohesió de grup*, per aconseguir que, a poc a poc, els alumnes i les alumnes d'una classe prenguin consciència de grup, es converteixin cada vegada més en una petita comunitat d'aprenentatge. Sobre aquest àmbit d'intervenció cal incidir constantment. La cohesió del grup classe és un aspecte que no s'ha de deixar mai de banda, atès que en qualsevol moment poden sorgir determinats problemes o dificultats que pertorbin el «clima» de l'aula i facin necessari el restabliment d'un clima més adequat. El *Programa CA/AC* inclou una sèrie d'actuacions (dinàmiques de grup, jocs cooperatius, activitats...), a desenvolupar fonamentalment en les hores de tutoria, encaminades a anar millorant el clima de l'aula.

Ens sembla oportú insistir en aquest àmbit d'intervenció, ja que la cohesió del grup classe i un clima d'aula favorable a l'aprenentatge és una condició absolutament necessària, encara que no suficient, per a poder aplicar una estructura de l'activitat cooperativa. Si el grup no està mínimament cohesionat, si entre la majoria dels alumnes i les alumnes no hi ha un corrent afectiu i de predisposició a l'ajuda mútua, difícilment entendran que els proposem que treballin en equip, ajudant-se uns als altres perquè tots aprenguin al màxim de les seves possibilitats, en lloc de “competir” entre ells per a veure qui és el primer de la classe. Per tant, en el moment que sigui, però sobretot en els temps dedicats a l'acció tutorial, és molt important utilitzar jocs cooperatius i altres dinàmiques de grup que afavoreixin aquesta cohesió i un clima apropiat per a l'aprenentatge.

- L'àmbit d'intervenció B abasta les actuacions caracteritzades per la utilització del *treball en equip com recurs per a ensenyar*, amb la finalitat que els nens i les nenes, treballant d'aquesta manera, aprenguin millor els continguts escolars, perquè s'ajuden uns als altres. Per a aquest àmbit d'intervenció el *Programa CA/AC* conté una sèrie d'estructures de l'activitat cooperatives –que definirem més endavant i de les quals en descriurem alguns exemples–, de manera que el treball en equip arribi a ser un recurs cada vegada més utilitzat pel professorat a l'hora que els alumnes realitzin en la classe les activitats d'aprenentatge previstes en les diferents àrees del currículum.

La realització, de tant en tant, d'una activitat organitzada de forma cooperativa és una mesura interessant per a introduir l'aprenentatge cooperatiu, però per a assolir els beneficis que sens dubte aquesta forma d'organitzar l'activitat a la classe reporta per a l'aprenentatge dels estudiants, és necessari estructurar la classe de forma cooperativa més sovint. En aquest sentit, aplicar de tant en tant alguna de les estructures cooperatives que es presenten més endavant en aquest document a l'hora de portar a terme alguna activitat d'aprenentatge pot contribuir que el professorat agafi confiança amb aquestes estructures i les utilitzi cada vegada més. A mesura que el professorat utilitzi amb més seguretat aquestes estructures és molt possible que acabi organitzant les Unitats Didàctiques “entrellaçant” diverses estructures, com indicarem més endavant, en l'últim apartat d'aquest document, a manera d'exemple.

- L'àmbit d'intervenció C, finalment, partint de la base que, a més d'un recurs per a ensenyar, el *treball en equip és un contingut a ensenyar*, inclou les actuacions

encaminades a ensenyar als alumnes i a les alumnes, d'una forma explícita i sistemàtica, a treballar en equip, a més d'utilitzar, de forma regular, aquesta forma d'organitzar l'activitat a l'aula. Per aquest motiu, des de les diferents àrees del currículum, proposem que s'ensenyi als alumnes, d'una forma més estructurada, a treballar en equip, sense deixar d'usar el treball en equip com recurs per a ensenyar. D'aquesta manera, els alumnes i les alumnes tenen l'oportunitat continuada i “normalitzada” (no forçada) de practicar –i, per tant, de desenvolupar– moltes altres competències bàsiques, sobretot les relacionades amb la comunicació. Amb aquesta finalitat, el *Programa CA/AC* conté, finalment, la descripció de dos recursos didàctics molt eficaços en aquest sentit –El *Quadern de l'Equip* i els *Plans de l'Equip*– a més d'un conjunt de dinàmiques de grup i estructures per a ensenyar i reforçar de forma sistemàtica les habilitats socials i cooperatives.

L'ensenyament del contingut “treball en equip” –com una de les principals competències socials que, entre altres competències bàsiques, cal anar desenvolupant en l'alumnat durant la seva escolarització– no es pot atribuir a cap àrea determinada. Aquests continguts “transversals” corren el risc que, en la pràctica, no s'ensenyin de forma explícita, ja que, essent responsabilitat de tots, no ho són específicament de ningú. Ha de ser, doncs, una decisió de la programació del centre determinar quan i com ensenyarem als nostres alumnes a treballar de forma cooperativa en equip.

Aquests tres àmbits d'intervenció, com hem dit abans, estan estretament relacionats: quan intervenim per a cohesionar el grup (*àmbit d'intervenció A*) contribuïm a crear les condicions necessàries, encara que no suficients, perquè els alumnes i les alumnes treballin en equip (*àmbit d'intervenció B*) i vulguin aprendre, i aprenguin, a treballar d'aquesta manera (*àmbit d'intervenció C*). Però quan utilitzem, en l'*àmbit d'intervenció B*, estructures cooperatives (que descriurem més endavant) en realitat també contribuïm a cohesionar més el grup (*àmbit d'intervenció A*) i que els estudiants aprenguin a treballar en equip (*àmbit d'intervenció C*). I alguna cosa semblant passa si l'èmfasi el posem en ensenyar a treballar en equip (*àmbit d'intervenció C*), ja que d'aquesta manera utilitzen millor les estructures cooperatives de l'*àmbit d'intervenció B* i contribuïm, a més, a cohesionar millor el grup (*àmbit d'intervenció A*).

Finalment, volem fer notar que cal treballar en aquests tres àmbits de forma pràcticament continuada i simultània. És a dir, l'àmbit B no substitueix l'A, ni el C al B. Les intervencions pròpies dels tres àmbits es donen, a la llarga, de forma simultània, perquè, d'una banda, es tracta d'àmbits crucials a l'hora d'estructurar l'activitat de forma cooperativa i, per altra banda, una estructura cooperativa de l'activitat –així com l'aprenentatge del treball en equip– no és una cosa que s'aconsegueix d'una vegada i de cop, sinó que es tracta de quelcom progressiu, que podem anar millorant constantment. Constantment, doncs, hem d'estar atents als tres àmbits d'intervenció i anar regulant les actuacions dels tres àmbits en funció de les necessitats o els buits observats.

3. Àmbit d'intervenció A: La cohesió de grup

3.1 Dinàmiques de grup per fomentar el debat i el consens en la presa de decisions

El Grup Nominal⁶

Aquesta dinàmica serveix per obtenir informacions, punts de vista o idees dels alumnes sobre un tema o un problema determinat, d'una forma estructurada, de manera que facilita la participació dels més cohibits i impedeix el protagonisme excessiu dels més llançats. Segons la professora Fabra, és una tècnica especialment útil quan es tracta que un grup classe hagi de prendre decisions consensuades sobre aspectes relatius a normes, disciplina, activitats grupals, etc. Però també pot servir, per exemple, perquè el professor o la professora pugui conèixer, en acabar un tema, quins són els coneixements que els alumnes han adquirit, o consideren més fonamentals.

S'aplica de la següent manera:

- Abans de res el professor –o la persona que actua com a facilitador (que pot ser un alumne)- explica clarament quin és l'objectiu que es pretén assolir amb l'aplicació d'aquesta tècnica, i quin és el tema o el problema sobre el qual fa falta centrar tota l'atenció.
- Durant uns cinc minuts aproximadament, cada participant, individualment, ha d'escriure les informacions, propostes o suggeriments que li venen al cap sobre el tema o el problema que es tracta.
- El facilitador demana als participants, un per un, que expressin una de les idees que han escrit i les va anotant a la pissarra. Si algú no vol participar, pot “passar” i si algú té més d'una idea haurà d'esperar, per verbalitzar la segona, que s'hagi completat la primera volta, suposant que en aquesta volta la seva idea no hagi estat aportada per algun altre participant. Queda clar, doncs, que l'important són les idees, no qui les hagi aportat.
- Quan s'han anotat totes les idees, després d'haver completat les voltes que hagin estat necessàries, la persona que dinamitza la tècnica demana si tot ha quedat clar per a tots. Si hi ha algun dubte sobre alguna aportació, és el moment de demanar a qui hagi formulat la idea que faci els aclariments convenients. Es tracta només d'aclariments, no d'objeccions o crítiques a les idees recollides.
- Al final, totes les idees han de quedar recollides a la pissarra, seguint l'ordre alfabètic: la primera idea aportada és l'A, la segona la B, la tercera la C, etc.
- El pas següent consisteix en què cada participant jerarquitzava les idees exposades, puntuant amb un 1 la que considera més important, amb un 2, la segona en importància, amb un 3, la tercera, i així successivament fins a haver puntuat totes les idees exposades (si n'hi havia 12, l'última tindrà una puntuació de 12).
- Tot seguit s'anoten, a la pissarra, al costat de cadascuna de les idees, la puntuació que li ha atorgat cada participant, i, al final, se sumen les puntuacions de cada idea.

⁶ Adaptada de Fabra (1992).

D'aquesta manera es pot saber quines són les idees més valorades per tot el grup classe: les que hagin obtingut menys puntuació entre tots els participants.

- Finalment, es comenten, es discuteixen o es resumeixen –segons el cas- els resultats obtinguts.

Si el grup és molt nombrós i suposant que estigui dividit en diferents equips, per fer més àgil l'aplicació d'aquesta tècnica es pot seguir el mateix procediment, però substituint el treball individual pel treball en equips, a l'hora de pensar i escriure les idees relacionades amb el tema o problema en qüestió, i a l'hora de puntuar-les.

3.2 Dinàmiques de grup per afavorir la interrelació, el coneixement mutu i la distensió dintre del grup

La pilota⁷

Es tracta d'un joc perquè els estudiants aprenguin el nom de tots els seus companys, durant els primers dies de classe.

Es dibuixa un gran cercle en el sòl de la classe o del pati. Un estudiant es col·loca dintre del cercle, amb una pilota. En veu alta diu el seu nom i a continuació diu el nom d'un company de la classe, a qui passa la pilota, i s'asseu a continuació dintre del cercle (“Em dic Anna i passo la pilota a en Joan”). Si no sap el nom de ningú, no el poden ajudar i ha d'anar pronunciant noms fins que n'encerta algun. El que ara té la pilota, es col·loca dempeus dintre del cercle i fa el mateix: repeteix el seu nom i pronuncia el nom d'un altre company o companya, a qui li passa la pilota i seguidament s'asseu dintre del cercle (“Em dic Joan i pas la pilota a...”). Aquesta operació es repeteix fins que tots els estudiants estan asseguts dintre del cercle.

El professor o la professora controla el temps que dura la dinàmica, des que el primer estudiant pronuncia el seu nom fins que l'últim s'asseu dintre del cercle. Aquesta dinàmica pot repetir-se en dies successius i es tracta, evidentment, que cada vegada triguin menys a realitzar-la: senyal que cada vegada coneixen més el nom dels seus companys.

L'entrevista⁸

Cada estudiant té un número. Es treuen els números a l'atzar, de dos en dos, de manera que la classe queda repartida en parelles i, si cal, amb un petit grup de tres.

En la primera fase d'aquesta dinàmica cada parella es fa una entrevista mútua a partir d'un qüestionari sobre les seves habilitats, aptituds i defectes, que tot el grup classe ha confeccionat prèviament.

En la segona fase, cada estudiant ha d'escriure una frase que resumeixi les característiques bàsiques del seu “soci”, se la comuniquen mútuament, i se la corregeixen, si cal.

⁷ Adaptada de www.lauracandler.com

⁸ Adaptada de www.cooperative.learning.com

Finalment, en la tercera fase, cadascú fa saber a la resta del grup classe, tot llegint en veu alta la frase que ha escrit, com és el seu company amb qui s'han entrevistat mútuament.

*La maleta*⁹

Un dia el mestre o la mestra es presenta a la classe amb una capsa en forma de maleta, adornada d'una forma personalitzada, plena d'uns quants objectes (els que es determinin, tres o quatre), representatius d'algun tret de la seva personalitat: aficions, habilitats, defectes, “manies”, etc. Els va traient i ensenyant a tota la classe, tot explicant què representa: “Aquesta xocolatina vol dir que m'agrada molt la xocolata i, en general, totes les coses dolces”...

Tot seguit els explica que això és el que haurà de fer cadascú, quan se'ls avisi: Portar una capsa adornada a la seva manera, en la qual hi dugui, per exemple, tres objectes que representin la seva afició principal, la seva habilitat més gran; una altra, el seu principal defecte, etc.

El dia que porten la maleta carregada del que s'hagi acordat, cada estudiant obrirà la maleta davant dels seus companys i els explicarà què representen els objectes que hi duu.

⁹ Adaptada de Spencer Kagan (1999)

*El blanc i la diana*¹⁰

Els estudiants ja estan dividits en equips de base. Aquesta dinàmica es pot fer en una de les primeres sessions de treball en equip, per explicar-se com són i conèixer-se millor.

En una cartolina gran s'hi dibuixen una sèrie de cercles concèntrics (el “blanc”) (tants com aspectes de la seva vida personal i manera de ser de cadascú volen posar en comú, des del seu nom fins a quina és l'assignatura que els agrada més i la que menys, passant per la seva afició preferida i la seva mania més accentuada, la seva millor qualitat i el seu pitjor defecte, etc.), i es divideixen en tantes parts com membres tingui el seu equip de base (quatre o cinc) (Figura 1)

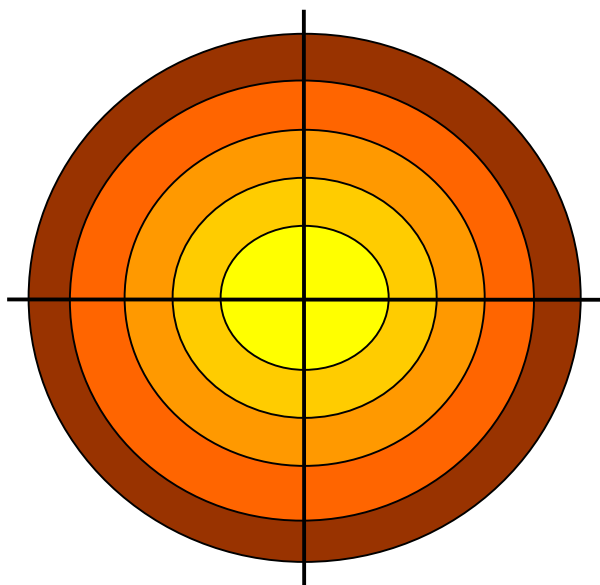


Figura 1

En una de les quatre o cinc parts del cercle del mig, (la “diana”) cadascú hi escriu el seu nom; en la part del cercle que ve a continuació, la seva millor qualitat i el seu pitjor defecte; en la següent, la seva principal afició i la seva principal mania, etc.

Al final han d'observar el que han escrit i posar-se d'acord sobre els aspectes que tenen en comú i, a partir d'això, buscar un nom que identifiqui el seu equip.

¹⁰ Adaptada de www.lauracandler.com

3.3 Estratègies i dinàmiques per facilitar la participació dels alumnes corrents en la inclusió d'algun company amb discapacitat i potenciar el coneixement mutu

*Comissió de suports*¹¹

Susan i Wiliam Stainback proposen la creació d'una “*Comissió de Suports*” que funciona en cada grup classe. En formen part, per torns, tots els estudiants del grup, tinguin o no alguna discapacitat. L'objectiu d'aquesta comissió, que es reuneix periòdicament, és determinar de quina manera es poden donar més suport mutu, de manera que el seu grup classe es converteixi cada vegada més en una “petita comunitat” d'aprenentatge, cada vegada més acollidora.

3.4 Activitats per mostrar la importància del treball en equip

*Les professions preferides*¹²

Cadascú es pensa tres professions, les que més li agradarien fer quan sigui gran. Després les posen en comú, per posar-se d'acord quina analitzarà cadascú. Si algú ja ha dit abans la primera que un alumna o una alumna volia dir, aquest diu la que havia pensat en segon lloc... No es pot repetir cap professió: es tracta que, entre tots, n'analitzin com més millor.

Tot seguit es troben en equips de quatre o cinc alumnes i analitzen, una per una, les professions que ha dit cada membre de l'equip, tot responent entre tots preguntes com aquestes: *En què consisteix aquesta professió? Per fer el que han de fer, necessiten altres persones, de la mateixa professió o de professions diferents? Els tenen aquesta professió, és convenient que sàpiguin treballar en equip? Algú us ha ensenyat a treballar en equip?...*

Finalment, posen en comú les professions que han analitzat, per constatar la importància que té, en totes les professions, o en la gran majoria, el treball en equip, i l'important que és que aprenguin a treballar en equip...

*L'equip d'en Manel*¹³

A partir del cas d'en Manel (un noi a qui no li agradava treballar en equip, a l'escola, per una sèrie de raons que s'expliquen en el cas) es demana que cada nen o nena, individualment, pensi quins avantatges té, a pesar de la història d'en Manel, el treball en equip.

¹¹ Stainback i Stainback (1999)

¹² Pere Pujolàs, et alt. (2003b): *Programa per ensenyar a treballar en equips cooperatius en l'Ensenyament Secundari Obligatori*. <http://www.uvic.cat/fe/recerca/ca/psico/cooperatius-eso.html> [Data consulta: 23-06-08].

¹³ Adaptada de Gómez, García i Alonso (1991).

Després formen equips de quatre o cinc, posen en comú els avantatges que cadascú havia apuntat, i afegeixen a la seva llista algun avantatge que ha dit algun company i que ells no havien considerat.

Tot seguit, els diferents equips posen en comú els avantatges que ha trobat cada equip, i encara poden afegir a la seva llista algun avantatge que un equip ha trobat i el seu no.

Si comparen la primera llista amb la tercera, veuran que entre tots han estat capaços de trobar més avantatges que no pas havien trobat individualment. I, si no l'havien apuntat abans, poden afegir aquest últim avantatge a la seva llista: el treball en equip genera més idees que el treball individual...

3.5 Activitats per preparar i sensibilitzar l'alumnat per treballar de forma cooperativa

*Món de colors*¹⁴

Cada participant es posa d'espatlla a la paret, tanca els ulls i resta callat. A cadascú se li enganxa en el front un gomet de color, de manera que no pugui veure quin color li ha tocat. A un participant no se li posa cap gomet o se li'n posa un de completament diferent, que només porta ell.

Seguidament, ja poden obrir els ulls i se'ls diu que tenen dos minuts, sense dir res, per agrupar-se.

El tutor, o algun dels participants, observa com ho fan, i què passa amb el que té el gomet diferent...

Després parlen sobre el que ha passat, com ho han fet, com s'han sentit...

4. Àmbit d'intervenció B: El treball en equip com a recurs per a aprendre

4.1 Composició i formació dels equips d'aprenentatge cooperatiu

Generalment els equips d'aprenentatge cooperatiu estan formats per quatre alumnes, màxim cinc. La composició dels equips ha de ser heterogènia (en gènere, ètnia, interessos, capacitats, motivació, rendiment...). En certa manera, cada equip ha de reproduir les característiques del grup classe. Quant a la capacitat i rendiment, es procura que un alumne tingui un rendiment-capacitat alt, dos alumnes, un rendiment mitjà, i un altre alumne, un rendiment més baix.

Per a assegurar la necessària heterogeneïtat, el més habitual és que sigui el professor el que distribueixi els alumnes en els diferents equips, tenint en compte, per descomptat, les seves preferències i les seves possibles incompatibilitats. Per a això pot ser útil la

¹⁴ Adaptada de <http://www.edualter.org/material/euskadi/diversos.htm>

informació obtinguda a través d'un test sociomètric. Una fórmula més simple que el sociograma és preguntar als alumnes amb quins tres companys els agradaria treballar en la classe, amb la qual cosa és possible identificar els alumnes menys escollits o els que ningú ha triat. En aquest cas, cal pensar molt bé en quin equip els posem, procurant que sigui en algun amb algú a qui ell hagi escollit i que estigui disposat –degudament orientat pel mestre o la mestra– a donar-li un cop de mà i ajudar-lo a integrar-se dintre de l'equip.

Una manera habitual de procedir per a formar els equips de base és la següent: es distribueixen els alumnes del grup classe en tres columnes. En la columna d'un extrem s'hi col·loca una quarta part dels alumnes (tants com equips de quatre alumnes volem formar, és a dir, la quantitat que resulta de dividir per quatre el nombre total d'alumnes), procurant col·locar en aquesta columna els alumnes més capaços en tots sentits (no solament els que tinguin un rendiment més alt, sinó també els més motivats, els més capaços d'il·lusionar i animar als altres, d'«estirar» a l'equip...). En la columna de l'altre extrem s'hi col·loca la quarta part d'alumnes més «necessitats» d'ajuda. En la columna del centre s'hi col·loquen les dues quartes parts restants (l'altra meitat del grup classe). Cada equip es forma amb un alumne de la primera columna, dos de la columna del mig i un de la tercera columna, procurant, a més, que es doni un equilibri en les altres variables: gènere, ètnia, etc.

4.2 Estructures cooperatives de l'activitat

Com hem dit, cal utilitzar, d'una manera com més freqüent millor, l'aprenentatge cooperatiu com un recurs didàctic perquè els alumnes aprenguin més i millor els continguts escolars. Per a això hem de disposar de diferents «estructures de l'activitat cooperatives». Recordem el que hem dit abans: una estructura de l'activitat cooperativa duu als alumnes a comptar uns amb els altres, a col·laborar, a ajudar-se mútuament al llarg del desenvolupament de l'activitat. En canvi, una estructura de l'activitat competitiva, per contra, condueix a què els alumnes rivalitzin entre ells per ser el primer que acaba la feina, o el que sap millor el que el professor els ensenya, i, per tant, a no ajudar-se uns als altres sinó tot el contrari, a ocultar-se informació, a guardar gelosament la resposta correcta d'una qüestió, o les solucions d'un problema o la forma de resoldre'l.

Aquestes estructures cooperatives de l'activitat són pràcticament imprescindibles, segons hem pogut constatar en nombroses experiències, ja que els alumnes i les alumnes, àdhuc després que els hàgim mentalitzat sobre la necessitat de treballar en equip i els hàgim ajudat a organitzar-se en equip, si simplement els diem que el que hagin de fer ho facin en equip, entre tots, no saben com fer-lo: uns pretenen imposar el seu punt de vista (si les coses no es fan com ells creuen que s'han de fer, consideren que no són correctes), mentre que uns altres només pretenen copiar el resultat de l'activitat en el seu quadern, confonent tenir-ho fet amb saber-ho fer... La utilització d'una estructura cooperativa garanteix, en certa manera, la interacció entre tots els membres d'un equip a l'hora de treballar junts.

Les estructures cooperatives poden ser més simples o més complexes. Les estructures simples es poden portar a terme al llarg d'una sessió de classe, són fàcils d'aprendre i d'aplicar («Aprèn-la avui, aplica-la demà i utilitza-la tota la vida» és l'eslògan que fa servir Spencer Kagan, referint-se a aquestes estructures). En canvi, les estructures més

complexes –conegudes també com *tècniques cooperatives*– s'han d'aplicar en diverses sessions de classe.

Les estructures cooperatives –tant les simples com les complexes– en si mateixes no tenen contingut; com el seu nom indica, són solament l'estructura que s'aplica per a treballar uns determinats continguts, de qualsevol àrea del currículum, de manera que generen la necessitat de col·laborar i ajudar-se en aquells que participen en el procés d'ensenyament i aprenentatge: una estructura cooperativa simple, aplicada en relació amb un contingut d'aprenentatge d'una àrea determinada, constitueix una activitat d'aprenentatge de curta durada (es pot portar a terme al llarg d'una sessió de classe): qualsevol de les que es descriuen en l'apartat següent, aplicada per a treballar uns continguts de matemàtiques, es converteix en una activitat de matemàtiques; aplicada per a treballar uns continguts de llengua, constitueix una activitat de llengua, etc. Així mateix, una estructura cooperativa complexa, o tècnica, aplicada en relació amb uns continguts d'aprenentatge d'un àrea determinada, constitueix una macro-activitat d'aprenentatge que es porta a terme al llarg de dues o més sessions de classe: la tècnica GI (Grups d'Investigació) –que, en el nostre entorn, es coneix com Mètode de Projectes (vegeu-ne una breu descripció més endavant, en aquest mateix document)– utilitzada per a treballar continguts de ciències socials, dóna lloc a una macro-activitat –un projecte– de l'àrea de coneixement del medi social; la mateixa tècnica, si s'aplica a continguts de ciències naturals, es converteix en un projecte de coneixement del medi natural, etc.

4.3 Algunes estructures cooperatives simples

A continuació descrivim algunes estructures cooperatives simples que els mestres poden introduir a poc a poc al llarg de les diferents Unitats Didàctiques. Aquestes estructures faciliten la transformació d'activitats fonamentalment individuals (lectura de textos, preguntes obertes a tota la classe, resposta a un qüestionari, realització d'exercicis, resum o síntesi del tema estudiat...) en les quals no hi ha cap tipus d'interacció entre els alumnes, en activitats grupals, realitzades en equips reduïts (equips cooperatius) per a fomentar i aprofitar al màxim la interacció entre els estudiants en la realització d'aquestes activitats.

1. *Lectura compartida*¹⁵

En el moment de llegir un text –per exemple, la introducció d'una unitat didàctica del llibre de text– es pot fer de forma compartida, en equip. Un membre de l'equip llegeix el primer paràgraf. Els altres han d'estar molt atents, ja que el que ve a continuació (seguint, per exemple, el sentit de les agulles del rellotge), després que el seu company hagi llegit el primer paràgraf, haurà d'explicar el que aquest acaba de llegir, o haurà de fer un resum, i els altres dos han de dir si és correcte o no, si estan o no d'acord amb el que ha dit el segon. L'estudiant que ve a continuació (el segon) –el que ha fet el resum del primer paràgraf– llegirà seguidament el segon paràgraf, i el següent (el tercer) haurà de fer un resum del mateix, mentre que els altres dos (el quart i el primer) hauran de dir si el resum és correcte o no. I així successivament, fins que s'hagi llegit tot el text.

¹⁵ Estructura ideada per María Jesús Alonso, del Col·legi Públic Comarcal «Los Àngeles», de Miranda d'Ebre (Burgos). (M. J. Alonso i I. Ortiz, 2005, pàg. 63).

Si en el text hi ha una expressió o una paraula que ningú de l'equip sap què significa, ni tan sols després d'haver consultat el diccionari, el portaveu de l'equip ho comunica al professor o a la professora i aquest demana als altres equips –que també estan llegint el mateix text– si hi ha algú que ho sàpiga i els pot ajudar. Si és així, ho explica en veu alta i revela, a més, com han descobert el sentit d'aquella paraula o expressió.

2. 1-2-4¹⁶

El mestre planteja una pregunta o una qüestió a tota la classe, per exemple, per a comprovar fins a quin punt han entès l'explicació que acaba de fer-los. Dintre d'un equip de base, primer cadascú (1) pensa quina és la resposta correcta a la pregunta que ha plantejat el mestre o la mestra. En segon lloc, es posen de dos en dos (2), intercanvien les seves respostes i les comenten, i de dues en fan una. En tercer lloc, tot l'equip (4), després d'haver-se ensenyat les respostes donades per les dues «parelles» de l'equip, han de compondre entre tots la resposta més adequada a la pregunta que se'ls ha plantejat.

3. Parada de tres minuts¹⁷

Quan el professor o la professora dona una explicació a tot el grup classe, de tant en tant estableix una breu parada de tres minuts perquè cada equip de base pensi i reflexioni sobre el que els ha explicat, fins a aquell moment, i pensi tres preguntes sobre el tema en qüestió, que després hauran de plantejar. Una vegada transcorreguts aquests tres minuts cada equip planteja una pregunta –de les tres que han pensat–, una per equip en cada volta. Si una pregunta –o una altra de molt semblant– ja ha estat plantejada per un altre equip, se la salten.

Quan ja s'han plantejat totes les preguntes, el professor o la professora prossegueix l'explicació, fins que estableixi una nova parada de tres minuts.

4. Llapis al mig¹⁸

El professor o la professora dona a cada equip un full amb tantes preguntes o exercicis sobre el tema que treballen a classe com membres té l'equip de base (generalment quatre). Cada estudiant ha de fer-se càrrec d'una pregunta o exercici (ha de llegir-lo en veu alta, ha d'assegurar-se que tots els seus companys aporten informació i expressen la seva opinió, i comprovar que tots saben i entenen la resposta consensuada).

Es determina l'ordre dels exercicis. Quan un estudiant llegeix en veu alta la «seva» pregunta o exercici i entre tots parlen de com es fa i decideixen quina és la resposta correcta, els llapis de tots es col·loquen al mig de la taula per a indicar que en aquells moments solament es pot parlar i escoltar i no es pot escriure. Quan tots tenen clar el que cal fer o respondre en aquell exercici, cadascú agafa el seu llapis i escriu o fa en el seu quadern l'exercici en qüestió. En aquest moment, no es pot parlar, només escriure.

A continuació, es tornen a posar els llapis al mig de la taula, i es procedeix de la mateixa manera amb l'altra pregunta o qüestió, aquesta vegada dirigida per un altre alumne.

¹⁶ Adaptada de www.cooperative.learning

¹⁷ Adaptada de www.cooperative.learning

¹⁸ Estructura ideada per Nadia Aguiar Baixauli, del C. R. A. «Riu Aragó», de Ballo (Huesca) i María Jesús Tallón Medrano, del CEIP «Puente Sardas», de Sabiñánigo (Huesca).

Aquesta estructura pot combinar-se amb la qual duu per títol *El número* o bé *Números iguales juntos*: un alumne, el nombre del qual ha estat escollit a l'atzar, ha de sortir davant de tots a realitzar un dels exercicis.

5. *El número*¹⁹

El professor o la professora posa una feina (respondre unes preguntes, resoldre uns problemes, etc.) a tota la classe. Els alumnes, en el seu equip de base, han de fer la feina, assegurant-se que tots els seus membres saben fer-la correctament. Cada estudiant de la classe té un número (per exemple, el que li correspongui per ordre alfabètic). Una vegada esgotat el temps destinat a resoldre la tasca, el professor o la professora extreu un número a l'atzar d'una bossa en la qual hi ha tants números com alumnes. L'alumne que té el número que ha sortit, ha d'explicar davant de tota la classe la feina que han realitzat. Si ho fa correctament, el seu equip de base obté una recompensa (una «estrella», un punt, etc.) que més endavant es pot intercanviar per algun premi. En aquest cas, només un estudiant d'un sol equip pot ser que li toqui sortir davant de tots. Si hi ha més temps, es pot sortejar un altre número, perquè surti un altre estudiant (sempre que formi part d'un altre equip de base).

No ha de confondre's, en aquest cas, la recompensa que s'ofereix als alumnes que s'han esforçat a realitzar bé el seu treball amb els premis oferts en l'aprenentatge competitiu. Poden aconseguir el premi tots els alumnes perquè aquest no depèn que un alumne ho faci millor que els altres, si no que tots aprenguin a fer-ho bé, i és per això, pel seu esforç, pel que se'ls premia.

6. *Números iguales juntos*²⁰

El mestre assigna una tasca als equips i els membres de cada equip decideixen (com en l'estructura «Llapis al mig») com cal fer-la, la fan i han d'assegurar-se que tots saben fer-la. Transcorregut el temps previst, el mestre escull a l'atzar un número de l'1 al 4 entre els quatre membres d'un equip de base. Els que tenen aquest número en cada equip han de sortir davant dels altres i realitzar la tasca (fer el problema, respondre la pregunta, resoldre la qüestió, etc.). Els que ho fan bé reben algun tipus de recompensa (un elogi per part del mestre, l'aplaudiment de tots, un «punt» per al seu equip...).

En aquest cas (a diferència de l'estructura «El número»), un membre de cadascun dels equips de base (que estan formats per quatre estudiants) ha de sortir davant de tots, i tots els equips, per tant, tenen l'oportunitat d'obtenir una recompensa.

7. *Un per tots*

El professor recull, a l'atzar, una llibreta o quadern d'exercicis d'un membre de l'equip, ho corregeix, i la qualificació obtinguda és la mateixa per a tots els membres de l'equip: avalua la producció d'un (un alumne) *per tots* (el conjunt de l'equip). Es fixa en el contingut de les respostes (no en la forma com han estat presentades en el quadern que ha utilitzat per a avaluar al grup).

¹⁹ Estructura ideada per María Jesús Alonso, del Col·legi Públic Comarcal «Los Àngeles», de Miranda d'Ebre (Burgos). (M. J. Alonso i I. Ortiz, 2005, pàg. 63).

²⁰ Adaptada de Spencer Kagan. En la pàgina web <http://www.kaganonline.com/> es troben una gran quantitat de recursos per a organitzar la classe de forma cooperativa.

8. *El foli giratori*²¹

El mestre assigna una tasca als equips de base (una llista de paraules, la redacció d'un conte, les coses que saben d'un determinat tema per a conèixer les seves idees prèvies, una frase que resumeixi una idea fonamental del text que han llegit o del tema que han estat estudiant, etc.) i un membre de l'equip comença a escriure la seva part o la seva aportació en un foli «giratori». A continuació, el passa al company del costat seguint la direcció de les agulles del rellotge perquè escrigui la seva part de la tasca en el foli, i així successivament fins que tots els membres de l'equip han participat en la resolució de la tasca. Mentre un escriu, els altres membres de l'equip han d'estar pendents d'això i fixar-se si ho fa bé i corregir-lo, si és necessari. Tot l'equip és responsable del que s'ha escrit en el “foli giratori”, no només cadascú de la seva part.

Cada alumne pot escriure la seva part amb un retolador d'un determinat color (el mateix que ha utilitzat per a escriure en la part superior del foli el seu nom) i així, a primera vista, pot veure's l'aportació de cadascun.

9. *Foli Giratori per parelles*²²

Dintre d'un equip, per parelles, inicien l'activitat en un “foli giratori” (una redacció que l'altra parella haurà de continuar, pensar un problema o plantejar una pregunta que l'altra parella haurà de resoldre o respondre...). Després d'un temps determinat (per exemple, cinc minuts, depèn de la naturalesa de l'activitat i de l'edat dels nens) les dues parelles s'intercanvien el “foli giratori” i cadascuna ha de continuar l'activitat (seguir la redacció, resoldre el problema o respondre la pregunta...), després de corregir formalment (ortografia, sintaxi...) la part del foli escrita per l'altra parella. I així successivament el foli va “girant” d'una parella a una altra dintre d'un mateix equip.

Les parelles es van alternant a l'hora d'escriure en el “foli giratori”, i mentre un escriu l'altre està atent a com ho fa per a assegurar-se que ho fa correctament.

10. *La substància*²³

Es tracta d'una estructura apropiada per a determinar les idees principals –el que és substancial– d'un text o d'un tema. El professor o la professora convida a cada estudiant d'un equip de base a escriure una frase sobre una idea principal d'un text o del tema treballat a classe. Una vegada l'ha escrit, l'ensenya als seus companys d'equip i entre tots discuteixen si està bé, o no, la corregeixen o la matisen, etc. Si no és correcta o consideren que no es correspon amb cap de les idees principals, la descarten. El mateix fan amb la resta de frases-resum escrites per cadascun dels membres de l'equip. Es fan tantes «rondes» com sigui necessari fins a expressar totes les idees que ells consideren que són més rellevants o substancials.

Al final ordenen les frases que han confeccionat entre tots d'una forma lògica i, a partir d'aquí, cadascú les còpia en el seu quadern. D'aquesta manera tenen un resum de les principals idees d'un text o del tema treballat. De totes maneres, en el moment de fer aquest resum final, cadascú en la seva llibreta, no han de limitar-se, si així ho

²¹ Adaptada de Spencer Kagan (Vegi's la nota anterior).

²² Aportada pel CEIP Santa Maria, d'Avià (Barcelona)

²³ Estructura ideada per Conchita Calvo, professora de l'IES El Puig i Cadafalch, de Mataró (Barcelona).

prefereixen, a copiar literalment les frases elaborades prèviament entre tots, sinó que poden introduir els canvis o les frases que cadascun consideri més correctes.

11. El joc de les paraules²⁴

El professor o la professora escriuen a la pissarra unes quantes paraules-clau sobre el tema que estan treballant o ja han acabat de treballar. En cadascun dels equips de base els estudiants han de formular una frase amb aquestes paraules, o expressar la idea que hi ha “darrere” d'aquestes paraules.

A continuació, seguint un ordre determinat, cada estudiant mostra la frase que ha escrit i els altres la corregeixen, la matisen, la completen... Després les ordenen seguint un criteri lògic i un d'ells s'encarrega de passar-les en net.

Les paraules-clau poden ser les mateixes per a tots els equips, o cada equip de base pot tenir una llista de paraules-clau distinta. Les frases o les idees construïdes amb les paraules-clau de cada equip, que es posen en comú, representen una síntesi de tot el tema treballat.

12. Mapa conceptual a quatre bandes²⁵

En acabar un tema, com a síntesi final, cada equip pot elaborar un mapa conceptual o un esquema que resumeixi tot el que s'ha treballat a classe sobre el tema en qüestió. El professor o la professora guiarà els estudiants a l'hora de decidir entre tots quins apartats haurien d'incloure's en el mapa o esquema. Dintre de cada equip de base es repartiran les diferents parts del mapa o esquema entre els components de l'equip, de manera que cada estudiant haurà de portar pensat de la seva casa (o farà a classe de forma individual o per parelles) la part que li ha tocat. Després posaran en comú la part que ha preparat cadascú, repassaran la coherència del mapa o de l'esquema que en resulti i, si és necessari, ho retocaran abans de donar-lo per bo i fer una còpia per a cada u, que li servirà com a material d'estudi.

Si el tema ho permet, cada equip pot fer un resum –en forma de mapa conceptual o d'esquema– per una banda del tema que s'ha treballat a classe. Dintre de cada equip, es repartiran després la part que els ha tocat a ells, fent (cadascú, o per parelles) una subpart de la part del tema que han de fer en equip. Més tard, cada equip de base exposa a la resta de la classe el “seu” mapa conceptual. La suma dels mapes conceptuais de tots els equips de base representa una síntesi final de tot el tema estudiat.

13. El sac de dubtes²⁶

Cada alumne de l'equip escriu en un terç de foli (amb el seu nom i el nom del seu equip) un dubte que li hagi sorgit en l'estudi d'un tema determinat. A continuació, passats uns minuts perquè tots hagin tingut temps d'escriure el seu dubte, l'exposa a la resta del seu equip, perquè, si algú pot respondre el seu dubte, ho faci. Si algú sap respondre'l,

²⁴ Adaptada de Spencer Kagan (1999)

²⁵ Adaptada de Spencer Kagan (1999)

²⁶ Aportat pel col·legi Arrels II, de Solsona (Lleida).

l'alumne que tenia el dubte anota la resposta en el seu quadern. Si ningú de l'equip sap respondre el seu dubte, el lliuren al professor o a la professora, el qual el col·loca dintre del “sac de dubtes” del grup classe.

En la segona part de la sessió, el professor o la professora treu un dubte del “sac de dubtes” i demana si algú d'un altre equip sap resoldre'l. Si no hi ha ningú que ho sàpiga, resol el dubte el professor o la professora.

14. Cadena de preguntes²⁷

Es tracta d'una estructura apta per a repassar el tema o els temes treballats fins al moment i preparar l'examen.

Durant tres minuts aproximadament cada equip pensa una pregunta sobre el tema o els temes estudiats fins al moment, que plantejarà a l'equip que es troba al seu costat, seguint la direcció de les agulles del rellotge. Es tracta de preguntes sobre qüestions fonamentals (que considerin que podrien sortir en un examen) sobre el que s'ha treballat a classe, pensades per a ajudar a la resta d'equips. Passats els tres minuts, el portaveu d'un equip planteja la pregunta a l'equip següent, el qual la respon, i, seguidament, el portaveu d'aquest equip fa la pregunta a l'equip que ve a continuació, i així successivament fins que l'últim equip fa la pregunta al primer equip que ha intervingut, al que ha començat la “cadena de preguntes”.

Cada equip té dos portaveus: un per a fer la pregunta que han pensat entre tots i altre per a donar la resposta que han pensat entre tots.

Si una pregunta ja ha estat plantejada amb anterioritat, no es pot repetir i se salta l'equip que l'havia plantejada.

Acabada la primera ronda, es deixen tres minuts més per a pensar noves preguntes, passats els quals s'iniciarà una nova cadena, però en direcció contrària: cada equip fa la pregunta a l'equip que en la primera ronda els havia fet la pregunta a ells.

4.4 Algunes tècniques cooperatives

A continuació es descriuen tres estructures cooperatives complexes, denominades també tècniques cooperatives.

1. Trencaclosques²⁸

Aquesta tècnica és especialment útil per a les àrees de coneixement en les quals els continguts són susceptibles de ser “fragmentats” en diferents parts. Per exemple: en l'àrea de literatura, l'estudi de quatre autors; en l'àrea de ciències naturals: l'estudi de quatre espècies d'animals (mamífers, rèptils, aus, peixos)...

En síntesi aquesta tècnica consisteix en els següents passos:

- Dividim la classe en equips heterogenis de 4 o 5 membres cadascun.

²⁷ Aportada pel CEIP Santa Maria, d'Avià (Barcelona)

²⁸ A. Parrilla (1992), pàg. 126; G. Echeita i I. Martín (1990), pàg. 63-64; A. Ovejero (1990), pàg. 169; J.M. Serrano i M.T. Calvo (1994), pàg. 37-39.

- El material objecte d'estudi es fracciona en tantes parts com membres té l'equip, de manera que *cadascun* dels seus membres rep un fragment de la informació del tema que, en el seu conjunt, estan estudiant tots els equips, i no rep la que s'ha posat a la disposició dels seus companys per a preparar el seu propi «subtema».
- Cada membre de l'equip prepara la *seva* part a partir de la informació que li facilita el professor o la que ell ha pogut buscar.
- Després, amb els integrants dels altres equips que han estudiat el mateix subtema, forma un «grup d'experts», on intercanvien la informació, aprofundeixen els conceptes clau, construeixen esquemes i mapes conceptuais, clarifiquen els dubtes plantejats, etc.; podríem dir que arriben a ser *experts* de la seva secció.
- A continuació, cadascun d'ells retorna al seu equip d'origen i es responsabilitza d'explicar al grup la part que ell ha preparat.

Així doncs, tots els alumnes es necessiten uns als altres i es veuen "obligats" a cooperar, perquè cadascú disposa *només* d'una peça del trencaclosques i els seus companys d'equip tenen les altres, imprescindibles per a culminar amb èxit la tasca proposada: el domini global d'un tema objecte d'estudi, prèviament fragmentat.

2. Grups d'Investigació (GI)²⁹

És una tècnica semblant a l'anterior, però més complexa. Tal com la descriuen Gerardo Echeita i Elena Martín (1990), és molt semblant a la que en el nostre entorn educatiu es coneix també com a *mètode de projectes* o *treball per projectes*³⁰.

Aquesta tècnica consta de tres fases (Fase 1: Recerca d'informació sobre el tema; Fase 2: Anàlisi i síntesi de la informació recollida; Fase 3: Presentació del tema a la resta de la classe) i, en el seu conjunt, implica els següents passos:

- *Elecció i distribució de subtemes*: els alumnes trien, segons les seves aptituds o interessos, subtemes específics dintre d'un tema o problema general, normalment plantejat pel professor en funció de la programació.
- *Constitució dels equips dintre de la classe*: han de ser el màxim d'heterogenis. El nombre ideal de components oscil·la entre 3 i 5
- *Planificació de l'estudi del subtema*: els estudiants de cada equip i el professor planifiquen els objectius concrets que es proposen i els procediments que utilitzaran per a assolir-los, al mateix temps que distribueixen les tasques a realitzar (trobar la informació, sistematitzar-la, resumir-la, esquematitzar-la, etc.)
- *Desenvolupament del pla*: els alumnes desenvolupen el pla descrit. El professor segueix el progrés de cada equip i els ofereix la seva ajuda.
- *Anàlisi i síntesi*: els alumnes analitzen i avaluen la informació obtinguda. La resumeixen per presentar-la més tard a la resta de la classe.
- *Presentació del treball*: Cada equip presenta el treball realitzat i, una vegada exposat, es plantegen preguntes i es respon a les possibles qüestions, dubtes o ampliacions que puguin sorgir.
- *Avaluació*: el professor i els alumnes realitzen conjuntament l'avaluació del treball en equip i l'exposició. Pot completar-se amb una avaluació individual.

L'estructura d'aquesta tècnica facilita que “cada component del grup pugui participar i desenvolupar allò per al que està millor preparat o que més li interessa” (Echeita i Martín: 1990, p. 65).

En les figures 2 i 3 s'hi poden veure, respectivament, una plantilla per a la planificació d'un projecte d'equip i un exemple de qüestionari d'avaluació d'un projecte.

²⁹ G. Echeita i I. Martín (1990), pàg. 64-65. A. Ovejero (1990), pàg. 173; A. Parrilla (1992), pàg. 126; J.M. Serrano i M.T. Calvo (1994), pàg. 44-46.

³⁰ Sobre el treball per projectes podeu veure Hernández i Ventura (1992).

PROJECTE D'EQUIP

Nom (o nombre) de l'Equip: Curs: Grup: _____

Any acadèmic: _____ / Període de realització: _____

Nom del projecte: _____

Planificació:

FASE 1. Responsable:		Període de realització:	
Tasca:		Nom i cognoms	

FASE 2. Responsable:		Període de realització:	
Tasca:		Nom i cognoms	

FASE 3. Responsable:		Període de realització:	
Tasca:		Nom i cognoms	

Figura 2

Plantilla per a valorar un projecte d'equip³¹:

Escala de valoració: 1 = Valoració mínima; 4 = Valoració màxima

	1	2	3	4.
1 El projecte ha estat ben dissenyat				
2 Tots els membres de l'equip han col·laborat en la seva realització				
3 S'han detectat els errors i, si escau, s'ha rectificat el pla				
4 S'han aplicat les tècniques més adequades				
5 S'ha acabat dintre del temps previst				
6 L'acabat del projecte és correcte				
7.				
8.				
9.				
10.				

Figura 3

3. La tècnica TGT (*Teams – Games – Tournaments*)³²

La tècnica TGT va ser ideada per De Vries i Edwards l'any 1974, i Johnson, Johnson i Holubec (1999, pàg. 33-36) la descriuen de la següent manera:

- Es formen *equips de base*, heterogenis pel que fa al nivell de rendiment dels seus membres, i el professor els indica que el seu objectiu és assegurar-se que tots els membres de l'equip s'aprenguin el material assignat.
- Els membres de l'equip estudien junts aquest material, i una vegada après comença el torneig, amb les regles del joc ben especificades. Per a aquest torneig, el docent utilitza un joc de fitxes amb una pregunta cadascuna i un full amb les respostes correctes.
- Cada alumne juga en grups de tres, amb dos companys d'altres equips que tinguin un rendiment similar al seu, segons els resultats de l'última prova que es va fer en la classe.
- El professor lliura a cada equip un joc de fitxes amb les preguntes sobre els continguts estudiats fins al moment en els equips cooperatius.

³¹ Aquesta plantilla ha estat pensada per a valorar un projecte de la classe de tecnologia, consistent en la construcció d'un objecte de fusta. Per a valorar altres projectes d'altres assignatures, lògicament, caldria adaptar els aspectes a valorar.

³² Echeita i Martín, 1990, pàg. 61-63; Parrilla, 1992, pàg. 124-126; Serrano i Calvo, 1994, pàg. 39-41; Johnson, Johnson i Holubec, 1999, p. 33-36. Pujolàs, 2004, 172-174.

- Els alumnes de cada trio agafen, un després d'un altre, una fitxa del piló (que està de cap per avall), llegeix la pregunta i la respon. Si la resposta és correcta, es queda la fitxa. Si és incorrecta, retorna la fitxa sota el piló.
- Els altres dos alumnes poden refutar la resposta del primer (començant pel que està a la dreta d'aquest) si creuen que la resposta que ha donat no és correcta. Si el que refuta encerta la resposta, es queda la fitxa. Si no l'encerta, ha de posar una de les fitxes que ja ha guanyat (si en té alguna) sota del piló.
- El joc finalitza quan s'acaben totes les fitxes. El membre del trio que, al final del joc, té més fitxes guanya la partida i obté 6 punts per al seu equip; el que queda segon, obté 4 punts; i el que queda tercer, 2 punts. Si empaten els tres, 4 punts cadascun. Si empaten els dos primers, 5 cadascun, i 2 el tercer. Si empaten els dos últims, es queden 3 punts cadascun i 6 punts el primer.
- Els punts que ha obtingut cada integrant del trio se sumen als que han obtingut els seus companys d'equip de base que formaven part d'altres tríos. L'equip que ha obtingut més punts és el que guanya.

En la figura 4 s'hi poden veure les regles d'aquest joc. Noteu que, en aquest joc, tots els membres de cada equip de base tenen la mateixa oportunitat d'aportar la mateixa quantitat de punts per al seu equip, perquè tots competeixen amb membres d'altres equips d'una capacitat similar. Fins i tot pot donar-se el cas que, en un equip de base, els membres amb menor capacitat aportin més punts per al seu equip, perquè han “guanyat” la seva partida, que els de més capacitat, els quals poden haver “perdut” la seva partida.

Regles del joc TGT

- A. Per començar el joc, el docent ha de barrejar les fitxes i col·locar el piló cap per avall sobre la taula. Els torns per a jugar segueixen el sentit de les agulles del rellotge.
- B. Per a jugar, cada alumne pren la primera fitxa del piló, llegeix la pregunta en veu alta i la contesta d'una de les següents dues maneres:
 1. Diu que no sap la resposta i pregunta si un altre jugador la vol respondre. Si ningú vol contestar-la, la fitxa es col·loca en l'últim lloc del piló. Si algun jugador la respon, segueix el procediment que s'explica més avall.
 2. Respon la pregunta i consulta si algú vol refutar la seva resposta. El jugador que està immediatament a la seva dreta té la primera oportunitat de refutar-la. Si no ho fa, el que està a la dreta d'aquest pot refutar la resposta.
 - a. Si no hi ha cap refutació, un altre jugador ha de verificar la resposta.
 - Si la resposta és correcta, el jugador conserva la fitxa.
 - Si la resposta és incorrecta, el jugador ha de col·locar la fitxa sota el piló.
 - b. Si hi ha una refutació i el que la planteja decideix no contestar, es verifica la resposta. Si la resposta original és errònia, el jugador ha de col·locar la fitxa sota el piló.
 - c. Si hi ha una refutació i el que la planteja dona una resposta, aquesta és verificada:
 - Si el que refuta encerta, es queda amb la fitxa.
 - Si el que refuta no encerta i la resposta original és correcta, el que l'ha refutada ha de col·locar una de les fitxes que ja havia guanyat (si és que en té una) sota el piló.
 - Si ambdues respostes són errònies, la fitxa es col·loca sota el piló
- C. El joc conclou quan ja no queden fitxes en el piló. El jugador que té més fitxes és el guanyador.

Figura 4 (Johnson, Johnson i Holubec, 1999, pàg. 36)

4.5 Condicions necessàries que ha de tenir una estructura o una tècnica cooperativa

No tot el que pretén ser una estructura o tècnica cooperativa ho és en realitat. Perquè siguin veritablement cooperatives les estructures de l'activitat o les tècniques que usem han de reunir les següents condicions, i com més reuneixin aquestes condicions, més cooperatives seran:

- En primer lloc, ha d'assegurar-se al màxim la participació activa i responsable de tots els membres de l'equip: ningú pot aprendre per un altre, ni fer el treball per un altre, ni ningú ha d'aprofitar-se del treball dels altres sense aportar ell res de la seva part; cada membre de l'equip és el primer responsable del seu aprenentatge; per tant, ha d'assegurar-se al màxim la responsabilitat individual de tots els membres de l'equip.
- En segon lloc, ha de donar-se el màxim d'interacció possible entre els membres d'un mateix equip. La interacció entre iguals en la construcció conjunta de coneixements és un element primordial en el procés d'ensenyament i aprenentatge.

Sigui quina sigui l'estructura de l'activitat cooperativa que utilitzem, des de les més simples fins a les més complexes –conegudes com a tècniques cooperatives– hem d'assegurar que es donin com més millor aquestes dues condicions, ja que d'això depèn que siguin pròpiament cooperatives i d'això depèn, doncs, que es produeixin els beneficis associats a l'aprenentatge cooperatiu.

Quan revisem la nostra pròpia pràctica en l'aplicació de l'aprenentatge cooperatiu, hauríem de fer-nos aquestes dues preguntes:

- Fins a quin punt, organitzant l'activitat com l'hem organitzada, tots els estudiants hi han participat activament, o almenys han tingut l'oportunitat de fer-ho, tots han aportat quelcom de la seva part i han estat responsables en la seva realització?
- Fins a quin punt, al llarg de l'activitat, han tingut l'oportunitat, o la necessitat, d'interactuar, interpel·lar-se, discutir, corregir-se, argumentar i defensar el seu punt de vista i/o acceptar el punt de vista dels altres?

Si la resposta a ambdues preguntes és afirmativa, l'estructura de l'activitat utilitzada és cooperativa. Si no, no ho és, o només ho és en aparença.

Això ha de prevenir-nos del que podem denominar estructures pseudocooperatives, l'ús de les quals segurament és més freqüent del que ens pugui semblar a primera vista, ja que moltes vegades el treball en equip en una activitat és merament formal, aparent.

Vegem-ne un exemple. Suposem que un mestre o una mestra aplica l'estructura “El Joc de les Paraules” (que hem descrit anteriorment) de la següent manera: Escriu en la pissarra quatre paraules claus sobre el tema que acaben d'estudiar a classe, i dóna a cada equip la següent consigna: “Entre tots els membres de l'equip heu de fer una frase a partir de cadascuna d'aquestes quatre paraules”. És molt possible que en un equip, algun alumne o alguna alumna prengui la iniciativa, faci una frase a partir de cada paraula (que, a més, és molt possible que sigui correcta o fins i tot molt correcta...), als altres ja els sembli bé i es limitin a escriure una frase cadascun... Aparentment, vist de “lluny”, ho han fet en equip, però no és una estructura cooperativa, perquè no hi ha hagut cap interacció entre ells, i el treball individual s'ha limitat a escriure una frase cadascun... També és possible que, en un altre equip, es reparteixin les paraules i cadascun s'encarregui de fer i escriure una frase. En aquest cas hi ha hagut més treball individual

(cadascú no només ha escrit una frase, sinó que l'ha construït), però tampoc és del tot cooperativa perquè no hi ha hagut interacció entre ells a l'hora de construir-la. En canvi, l'estructura és molt més cooperativa si, en cada equip, cada u escriu una frase a partir d'una de les paraules claus, i a continuació presenta la “seva” frase als altres membres de l'equip i entre tots la discuteixen, la corregeixen, l'amplien, la modifiquen... fins a “fer-se-la seva” (de tot l'equip) i després el que l'havia escrita inicialment la passa en net... En aquest cas hi ha hagut molta més responsabilitat individual (cadascú és responsable de fer la seva frase i d'assegurar-se que les frases dels altres són el més correctes possible) i hi ha hagut també una considerable interacció entre tots els components d'un mateix equip a l'hora de “discutir” sobre cada frase fins a “fer-se-la seva”.

4.6 Una Unitat Didàctica estructurada de forma cooperativa

Quan un mestre o una mestra ha acumulat una sèrie d'experiències en les quals els seus alumnes i les seves alumnes han realitzat diferents activitats aplicant algunes d'aquestes estructures, l'ideal és que organitzi de forma continuada les seves unitats didàctiques “encadenant” diferents estructures, en els diferents “moments” (o seqüències) de la unitat didàctica: a l'inici de la unitat, durant i al final. Si s'arriba a aquesta situació, s'ha transformat l'estructura general d'aprenentatge a l'aula: ha deixat de ser individualista o competitiva –o cada vegada ho és menys– per a ser, cada vegada més, una estructura cooperativa. A manera d'exemple, proposem en aquest últim apartat del document, una proposta d'Unitat Didàctica estàndard estructurada de forma cooperativa.

Podem convenir que la seqüència a seguir en una Unitat Didàctica estàndard podria ser la següent:

1. Coneixement de les idees prèvies
2. Activitat introductòria
3. Explicació per part del professor
4. Comprovació de la comprensió dels alumnes
5. Exercitació dels alumnes
6. Correcció en gran grup
7. Elaboració d'una síntesi final
8. Avaluació individual

Vegem, a manera d'exemple, com es poden portar a terme aquestes diferents seqüències si l'activitat de la classe està organitzada de forma individual o de forma cooperativa.

Abans de començar la Unitat Didàctica pròpiament aquesta

1. Activitat per a conèixer les idees prèvies dels alumnes i les alumnes
 - *En una estructura de l'activitat individualista:* el professor o la professora podria explicar què és el que anem a estudiar en la pròxima Unitat Didàctica i recaptar, a través de preguntes individuals obertes que els alumnes haurien de respondre oralment o per escrit, quines són les seves idees prèvies en relació amb els nous continguts. En principi, no hi ha interacció entre iguals i, si les respostes són orals, generalment, la participació de l'alumnat sol ser més reduïda (no tots se senten

còmodes expressant en veu alta les seves idees davant tota la classe) que si les respostes es poden donar per escrit.

- *En una estructura de l'activitat cooperativa:* Utilitzant l'estructura cooperativa “El Foli Giratori”, es potencia la interacció entre els components del mateix equip i la participació activa de tots els alumnes i les alumnes.

Primera sessió

2. Lectura del text introductori de la unitat, que hi ha en el llibre de text

- *En una estructura de l'activitat individualista:* La participació dels alumnes i les alumnes s'aconsegueix llegint, per torn, un paràgraf cadascun i responent a preguntes del professor o la professora per a assegurar la comprensió dels alumnes. No obstant això, no hi ha interacció directa entre iguals, cara a cara.
- *En una estructura de l'activitat cooperativa:* A més de la participació dels alumnes i les alumnes s'assegura la interacció entre iguals, cara a cara, aplicant l'estructura cooperativa “Lectura compartida”.

3. Explicació per part del professor o la professora

En aquest cas, l'acció del professor explicant els continguts als alumnes és idèntica tant si la classe té una *estructura de l'activitat individualista*, com si té una *estructura de l'activitat cooperativa*: La participació dels alumnes i les alumnes és més passiva (atenen tan bé com sigui possible al professor o a la professora) i no hi ha interacció entre iguals.

4. Comprovació de la comprensió dels alumnes i les alumnes

- *En una estructura de l'activitat individualista:* Podria fer-se a través de preguntes obertes, que els estudiants podrien respondre oralment o per escrit. Les respostes orals tendeixen a frenar la participació d'alguns alumnes (sempre solen participar els mateixos...) i no hi ha interacció entre iguals.
- *En una estructura de l'activitat cooperativa:* Podria aplicar-se l'estructura cooperativa “Parada de tres minuts” o la “1-2-4”, amb la qual cosa s'assegura molt més la participació de tots els components de l'equip i la interacció cara a cara.

Segona sessió

5. Exercitació dels alumnes

6. Correcció en gran grup

- *En una estructura de l'activitat individualista:* Els alumnes i les alumnes realitzen els exercicis individualment, cadascun a la seva taula, i interaccionen només amb el professor quan tenen algun dubte. No hi ha interacció entre iguals. Per a assegurar-se la participació de tots, ha de sortir, de forma aleatòria, algun alumne o alguna alumna a la pissarra per a realitzar un exercici i corregir-lo.
- *En una estructura de l'activitat cooperativa:* La participació de tots els alumnes, així com la interacció entre iguals, es pot assegurar tot aplicant, de forma combinada, dues estructures cooperatives: “Llapis al centre” (per a assegurar la interacció) i “El Número”, o bé “Números Iguals Junts”, o bé “Un per tots” (per a assegurar la

participació de tots els estudiants, ja que els components de l'equip s'exigeixen mútuament que tots realitzin, i sàpiguen realitzar, tots els exercicis).

Tercera sessió

7. Elaboració de la síntesi final

- *En una estructura de l'activitat individualista:* El professor o la professora podria dedicar una sessió de classe a fer –o a proposar que facin individualment– una síntesi de les principals idees treballades en la Unitat Didàctica, en forma d'esquema o de mapa conceptual. S'assegura, en certa manera, la participació però no la interacció entre iguals.
- *En una estructura de l'activitat cooperativa:* S'aconsegueix una participació molt més activa de cada estudiant, i, a més, la interacció cara a cara, si s'aplica l'estructura cooperativa “La substància”, o bé “El joc de les paraules”, o bé “Mapa conceptual a quatre bandes”.

Quarta sessió

8. Avaluació final individual:

En aquest cas, lògicament, l'activitat (per exemple, una prova escrita per a comprovar l'assoliment dels objectius per part dels estudiants) és idèntica tant si la classe té una *estructura de l'activitat individualista*, com si té una *estructura de l'activitat cooperativa*. La participació és obligatòria (tots han de fer la prova) i no hi ha interacció entre iguals (ja que es tracta d'esbrinar què ha après cada estudiant).

No obstant això, per a aconseguir que –abans de l'avaluació final pròpiament dita– els alumnes i les alumnes, dintre dels equips d'aprenentatge cooperatiu, interactuïn i s'ajudin mútuament a aprendre els continguts que seran objecte d'avaluació, pot utilitzar-se alguna estructura cooperativa, com per exemple “El sac de dubtes” o “Cadena de preguntes”, o bé la tècnica coneguda amb les sigles TGT.

* * *

En resum: de les 8 seqüències que constitueixen aquesta Unitat Didàctica estàndard, amb una *estructura de l'activitat individualista*, en cap s'ha potenciat ni assegurat mínimament la interacció entre iguals cara a cara i la participació de tots els alumnes i les alumnes és dubtosa en moltes d'elles. En canvi, en una *estructura de l'activitat cooperativa*, en 6 de les 8 seqüències s'ha aconseguit potenciar i assegurar en un grau considerable tant la participació de tots els alumnes i les alumnes, com la interacció cara a cara entre iguals: només en una part de la segona sessió –en la seqüència de l'explicació del professor o de la professora– els alumnes i les alumnes han tingut, lògicament, una participació més passiva i no hi ha hagut, mentre el professor explicava, també lògicament, interacció entre iguals, com tampoc n'hi ha hagut en la sessió de l'avaluació final, ja que es tracta d'una activitat individual. Així doncs, si estem convençuts –com per altra banda s'afirma des de la psicologia de l'educació– de la importància de la interacció entre iguals per a l'aprenentatge dels alumnes i les alumnes, hauríem de potenciar la *quantitat* de treball en equip, usant tant com puguem el treball en equip fent servir estructures i tècniques cooperatives, i hauríem d'assegurar, tant com

ens sigui possible, la *qualitat* del treball en equip quan fem servir aquestes tècniques i estructures.

5. Àmbit d'intervenció C: El treball en equip com a contingut a ensenyar

5.1 Recursos didàctics per ensenyar a treballar en equip: El Quadern de l'Equip

El Quadern de l'Equip és un instrument didàctic de gran utilitat per a ajudar als equips d'aprenentatge cooperatiu a autorganitzar-se cada vegada millor. Es tracta d'un quadern –generalment en forma de carpeta d'anelles, en la qual puguin anar afegint-se fulles- on els diferents equips han de fer constar els següents aspectes (vegeu la figura 5):

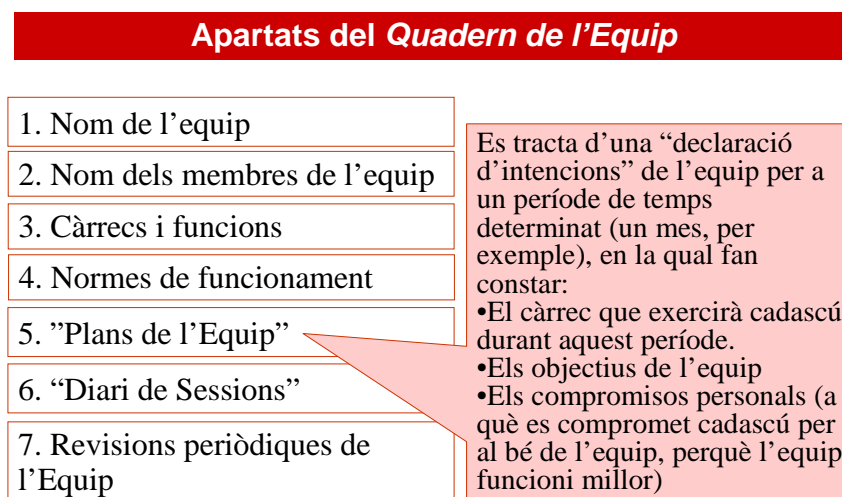


Figura 5

1. El nom i el logotip de l'equip

En la portada o en la primera pàgina del *Quadern de l'Equip* hi consta el nom que s'ha posat l'equip. Posar-se un nom reforça la identitat de l'equip i el sentit de pertinença: “Sóc de l'equip de...” o “sóc de l'equip tal...”. En algunes experiències s'ha utilitzat la dinàmica de grup coneguda com “El blanc i la diana”³³ com a activitat prèvia a l'elecció del nom de l'equip. Altres mestres demanen a cada equip que dibuixi, a més, un logotip representatiu del seu equip. Totes aquestes activitats –per a les quals, en molts casos, s'aprofiten les hores de plàstica- serveixen, a més, per desenvolupar la capacitat de posar-se d'acord, de defensar el propi punt de vista, d'acceptar el punt de vista dels altres, d'acceptar l'opinió de la majoria...

³³ Vegeu aquesta dinàmica descrita en l'apartat 3.2

2. Els noms dels components de l'equip

En una altra fulla han de fer constar els noms dels components de l'equip. En algunes experiències es col·loca també una fotografia de cada nen o nena, o un “autorretrat”... En unes altres, s'especifiquen, a més, algunes característiques pròpies de cada membre de l'equip (aficions, habilitats, gustos o preferències...), com una forma de mostrar la diversitat de l'equip... També pot “aprofitar-se” per a aquesta part del Quadern el resultat d'alguna dinàmica de grup que hagin fet per conèixer-se millor, realitzada amb anterioritat (per exemple, “L'Entrevista”³⁴).

3. Càrrecs i funcions de l'equip

En aquest apartat es concreten –pot ser en una taula– els càrrecs que hauran de distribuir i exercir dintre de l'equip, tenint en compte que:

- El nom dels càrrecs pot variar en cada equip, i depèn de l'edat o l'etapa educativa.
- Cal operativitzar al màxim els diferents rols o càrrecs, indicant les funcions pròpies de cada càrrec. En la taula de la figura 6 s'indiquen exemples de diferents funcions que pot exercir cadascun dels càrrecs.
- Cada membre de l'equip base ha d'exercir un càrrec. Per tant, hi ha d'haver un mínim de quatre càrrecs per equip. Si fa falta, perquè l'equip està format per més de quatre membres, se subdivideixen les tasques d'algun càrrec (per exemple, algú pot exercir el rol d’“observador”, una de les funcions assignades, en principi, al secretari de l'equip), o es determina que hi haurà un ajudant d'algun dels càrrecs, amb algunes de les funcions que aquest té assignades.
- Els càrrecs són rotatius: amb el temps, és bo que tots els components d'un equip puguin exercir tots els càrrecs.
- Periòdicament, es revisen les funcions de cada càrrec, afegint-n'hi de noves, si fa falta, o llevant-ne algunes.
- Els alumnes han d'exigir-se mútuament a exercir amb responsabilitat les funcions pròpies del seu càrrec.

Possibles rols o càrrecs:	Possibles funcions operatives:
Responsable o coordinador	Coordina el treball de l'equip. Anima els membres de l'equip a avançar en el seu aprenentatge. Té molt clar el que el professor vol que aprenguin Dirigeix les revisions periòdiques de l'equip Determina qui s'ha de fer càrrec de les tasques d'algun membre de l'equip que no ha vingut a classe.
Ajudant del responsable o coordinador	Procura que no es perdi el temps. Controla el to de veu. De tant en tant, actua d'observador i anota, en una taula on consten les tasques de cada càrrec de l'equip, la freqüència amb què les duu a terme.
Portaveu	Parla en nom de l'equip quan el professor o la professora demana la seva opinió.

³⁴ Vegeu la descripció d'aquesta dinàmica en l'apartat 3.2

Secretari	Omple els formularis del Quadern de l'Equip (<i>Pla de l'Equip, Diari de Sessions...</i>) Recorda de tant en tant, a casco, els compromisos personals i, a tot l'equip, els objectius d'equip (consignats en el <i>Pla de l'Equip</i>) Custodia el <i>Quadern de l'Equip</i> .
Responsable del material	Custodia el material comú de l'equip i en té cura. S'assegura que tots els membres de l'equip mantenen neta la zona de treball.

Figura 6

Un exemple de concreció d'aquests càrrecs per a un equip d'un grup de quart curs de primària és el de la figura 7:

Càrrec	Tasques y responsabilitats
Coordinador	<ul style="list-style-type: none"> Anima els components de l'equip a fer la seva feina. Fa de portaveu de l'equip davant dels mestres.
Ajudant del coordinador	<ul style="list-style-type: none"> Controla el to de veu perquè es pugui treballar. Controla que no es perdi el temps.
Secretari	<ul style="list-style-type: none"> Pren nota i omple els fulls de control de l'equip.
Responsable del material	<ul style="list-style-type: none"> Té cura del material de l'equip.

Figura 7

4. Normes de funcionament

En aquest apartat del Quadern es poden fer constar les normes de funcionament del grup classe, o bé algunes normes específiques de cada equip, especialment a tenir en compte per un equip determinat, sense detriment de les que ha de tenir en compte tot el grup classe.

Si un grup d'alumnes ha tingut l'oportunitat de treballar en equips cooperatius durant la classe en diferents sessions, aplicant una de les estructures cooperatives descrites en l'apartat 2 d'aquest document, hauran pogut experimentar els problemes i les dificultats que sorgeixen en aquesta forma de treballar a classe, i hauran experimentat, per tant, la necessitat de regular el funcionament del grup per assegurar el bon comportament dels estudiants en una classe organitzada de forma cooperativa.

Quan això es constata és el moment de dedicar una sessió de tutoria per decidir, en forma d'assemblea, entre tots, quines normes cal complir si volen treballar amb normalitat dintre de la classe.

Per a això podem fer servir la dinàmica de grup “El Grup Nominal”³⁵, actuant de la següent manera: Després que el professor o la professora els ha fet reflexionar sobre la necessitat de determinar unes normes comunes –aprofitant potser algun dels conflictes que han sorgit en alguna sessió en la qual han treballat en equips– els convida a que, per equips, pensin quines normes són necessàries per poder treballar millor en equips. Transcorregut un cert temps, les posen en comú, dient cada equip una norma en veu alta, mentre algú l'anota a la pissarra. A mesura que van sortint, es retoquen –ampliant-les o matisant-les– les que ja han sortit, per recollir el punt de vista de tots els equips. Al final d'aquesta primera fase tindrem una llista de normes proposades entre tots els equips.

A continuació, en una segona fase, es convida a tots els equips que puntuïn per ordre d'importància –segons el parer de l'equip– totes les normes anotades a la pissarra: amb un 1, a la que considerin més important perquè és més urgent que complim per poder treballar a gust; amb un 2, la següent, etc. i així successivament fins a puntuar amb el màxim de punts (8, si hi havia vuit normes; 12, si n'hi havia dotze...) la que ells considerin menys important. Després es posa en comú la puntuació realitzada per cada equip i la norma que ha obtingut menys punts entre tots els equips, és la considerada per tots com la més important segons la “urgència” del seu compliment, i s'anota en primer lloc en la llista definitiva; en segon lloc, la segona en puntuació..., i així successivament fins que es col·loca en l'últim lloc la que ha obtingut més punts que coincideix amb la que el conjunt d'equips consideren que no és tan urgent que es compleixi.

El fet que s'hagin prioritzat unes normes sobre unes altres, no vol pas dir que han de complir-se unes més que les altres. El fet que els demanem que considerin quines són les que tots hem de complir amb més urgència és un pretext perquè reflexionin, es parin a pensar sobre cada una... Complir-les, cal complir-les totes, des del moment que les hem decidit i aprovat entre tots.

Per altra banda, es tracta d'una llista oberta, que podem revisar i ampliar cada vegada que es consideri oportú: un nou conflicte que no havia aparegut fins a un moment donat pot ser el motiu de determinar una nova norma que caldrà complir, com les altres, des d'aquest moment per evitar en tant que sigui possible el conflicte que l'ha suggerit.

La llista d'aquestes normes –que coincideixen, a més, moltes d'elles, amb habilitats socials pròpies del treball en grup– serveixen de referent en les revisions periòdiques que els equips –i el conjunt del grup classe– han de fer sobre el funcionament intern dels equips i de tot el grup classe quan treballa en equips cooperatius. D'aquesta forma, revisant-se cada equip i el grup en el seu conjunt, poden identificar el que fan especialment bé –que ha de ser destacat pel professor o la professora i ha de ser objecte de celebració– i poden identificar també el que encara no fan prou bé i han d'anar rectificant. D'aquesta manera, cada vegada més dominen millor, aprenen més, aquest “contingut procedimental” que és el treball en equip...

Un equip d'aprenentatge cooperatiu va concretar de la següent forma les seves normes de funcionament (figura 8):

³⁵ Vegeu la descripció d'aquesta dinàmica en l'apartat 3.1.

1. Respectar el que diguin els altres.
2. No tenir enveja dels demés.
3. Manar amb educació.
4. Dialogar i posar-se d'acord sempre.
5. No parlar massa.
6. Presentar els treballs de pressa i bé.
7. No barallar-nos i portar-nos molt bé.
8. Netejar la taula i tractar amb cura el material.
9. Que cadascú faci el seu treball i el que li toqui.
10. Deixar-nos les coses.
11. No deixar de racó a qui sap menys coses.
12. Animar-nos.

Figura 8

5. Els Plans de l'Equip i les revisions periòdiques per a establir objectius de millora

En el *Quadern d'Equip* es van guardant, també, els successius *Plans de l'Equip*, on es fan constar els propòsits de l'equip per a un període de temps determinat (Vegeu la seva descripció en el subapartat següent).

6. Els “Diaris de Sessions”

Al final de cada sessió de treball en equip, els seus components han de fer una avaluació de la mateixa per deixar constància de com ha anat, que el secretari, juntament amb un breu resum del que han fet en la sessió, ha de fer constar en un apartat del *Quadern* denominat “*Diari de Sessions*”.

Aquestes revisions puntuals al final de cada sessió són molt importants, doncs contribueixen a desenvolupar en els components de l'equip la seva capacitat metacognitiva de reflexionar sobre el que han fet i com ho han fet.

7. Les revisions periòdiques de l'Equip

Finalment, en aquest apartat del *Quadern* consten les revisions que els components de l'equip fan al final de cada Pla d'Equip, que presentarem en el subapartado siguiente al parlar dels plans d'equip, ja que es tracta de dos elements estretament relacionats.

La Carpeta de l'Equip

Partint del *Quadern de l'Equip*, J. Traver, M. Rodríguez i J.M. Canella (2008) han desenvolupat un instrument didàctic denominat *Carpeta de l'Equip*, en la qual s'ajunten cinc “quaderns” diferents, amb la mateixa finalitat d'estructurar i ordenar l'organització i la gestió dels equips d'aprenentatge cooperatiu:

1. Qui som? Quadern de l'Equip
2. Com ens organitzem? Quadern de les normes i els càrrecs

3. Què volem? Quadern de les finalitats
4. Què fem? Quadern dels projectes
5. Com ens valorem? Quadern de les valoracions

5.2 Recursos didàctics per ensenyar a treballar en equip: Els *Plans de l'Equip*

Cada equip estableix el seu propi *Pla de l'Equip*, en el qual es fixen, per a un període de temps determinat (un mes, dos mesos, un trimestre...) els propòsits de l'equip. Es tracta d'una “declaració d'intencions” –d'un “projecte”, d'allò que es proposen durant el període de vigència del Pla- en el qual fan constar (Vegeu la figura 5):

- a) El càrrec que exercirà cada component de l'equip durant aquest període.
- b) Els objectius de l'equip: Els objectius que es fixen com equip (no els objectius didàctics de la matèria sobre la qual estan treballant en equip³⁶). Es tracta d'objectius comuns per millorar les seves pròpies produccions, el funcionament del seu equip, o ambdues coses alhora. Per exemple, poden proposar-se posar una especial atenció en la presentació dels exercicis (suposant que tots tinguin en comú que són poc curosos en aquest sentit i, en general, presenten els seus exercicis més o menys ben realitzats però gairebé sempre mal presentats, bruts, amb ratllades i esborralls...). Però també poden proposar-se com objectius millorar algun aspecte, especialment conflictiu o poc aconseguit, del seu funcionament com equip: estar disposats a donar ajuda, animar-se mútuament, complir cadascú amb la seva funció, etc. Alguns d'aquests objectius de l'equip sempre són els mateixos: progressar en el seu aprenentatge, ajudar-se, aprofitar el temps, etc., ja que són inherents al fet de tractar-se d'equips d'*aprenentatge i cooperatius*.
- c) Els compromisos personals: En aquest apartat del Pla d'Equip cada estudiant especifica a què es compromet personalment per millorar el funcionament de l'equip. És una forma d'educar la responsabilitat de cadascú, intentant millorar en alguna cosa el seu comportament (acabar la tasca dintre del temps previst, no distreure als companys, etc.) en bé de l'equip.

Per a concretar aquest *Pla de l'Equip* pot servir el formulari de la figura 9.

Aquest Pla de l'Equip, abans que acabi el període de la seva vigència, serà revisat pels membres de l'equip. D'una banda, han d'avaluar cadascun dels elements del *Pla de l'Equip*: (a) com ha exercit cadascú les funcions del seu càrrec; (b) fins a quin punt s'han aconseguit els objectius que l'equip s'havia fixat; i (c) fins a quin punt cadascú ha complert els compromisos personals que havia contret. I, per altra banda, han de reflexionar sobre què és el que fan especialment bé en relació amb el funcionament intern del seu equip, i què és el que encara no fan prou correctament, a partir de la qual cosa fixaran els objectius col·lectius de l'equip i els compromisos personals del pròxim Pla de l'Equip.

Per fer aquesta revisió pot servir el formulari de la figura 10.

³⁶ En tot cas, poden considerar-se els “objectius didàctics” del “contingut” “treball en equip”.

La qualificació final de l'alumne ve determinada per la valoració que el professor dóna a les seves produccions individuals en relació amb els objectius que tenia fixats en el seu propi *Pla de Treball Personalitzat*, la qual es completa amb la valoració del Pla de l'Equip. Si el professor o professora concreta aquesta valoració amb una puntuació numèrica, la puntuació personal de cada estudiant es completa amb una puntuació addicional (un punt, o mig punt...) si l'equip considera superats –amb el vist-i-plau del professor- els objectius i propòsits que s'havia proposat en *el Pla de Treball de l'Equip*.

Per concretar el Pla de l'Equip, així com per fer la valoració final del mateix, és necessari que els equips disposin d'un temps per a la reflexió i la revisió.

Hem dit que aquestes dues eines didàctiques eren molt importants a l'hora d'ensenyar als nostres alumnes i a les nostres alumnes a treballar en equip. L'efectivitat progressiva d'aquest aprenentatge depèn en gran mesura de la capacitat dels diferents equips o grups de planificar el seu treball en equip i de reflexionar periòdicament, de forma sistemàtica, sobre el seu propi funcionament, valorant el seu propi equip, de manera que siguin capaços de:

- Descriure quines actuacions de les que porten a terme en el seu equip són realment d'ajuda i quines no ho són.
- Prendre decisions sobre quins comportaments han de mantenir-se (perquè beneficien el funcionament de l'equip i faciliten l'assoliment dels seus objectius) i quins han de canviar (perquè són perjudicials per al bé comú de l'equip).

Per això els equips d'aprenentatge cooperatiu i tot el grup classe que treballa de forma cooperativa han de dedicar un espai de temps determinat per fer aquesta revisió i posar-la en comú.

Saber fer això, i fer-lo de forma sistemàtica, permet –segons Johnson i Johnson (1997)- que els equips se centrin en el manteniment de les relacions positives de treball entre els seus membres, facilita l'aprenentatge, lent però continuat, d'habilitats cooperatives, garanteix que els membres de l'equip rebin “feedback” sobre la seva participació i, per tant, tinguin l'oportunitat d'afirmar-se en alguns comportaments i de modificar-ne d'altres, possibilita que els alumnes pensin a nivell metacognitiu (siguin capaços de reflexionar sobre el que pensen, diuen o fan), i, finalment, procura els mitjans per celebrar l'èxit de l'equip alhora que reforça les conductes positives dels seus membres.

<i>PLA DE L'EQUIP:</i>	<i>Període:</i>
-------------------------------	------------------------

1.- Càrrec que exercirà cadascú

<i>Càrrec</i>	<i>Exercit per:</i>
Coordinador	
Ajudant del coordinador	
Secretari	
Responsable del material	

2.- Objectius de l'equip

1 Acabar la feina a temps
2 Aprofitar el temps
3 Progressar en l'aprenentatge
4 Esforçar-nos tots

3.- Compromisos personals

<i>Compromisos personals</i>	<i>Nom i signatura</i>

Figura 9: Plantilla per al Pla de l'Equip

1. Com ha exercit cadascú el seu càrrec?

<i>Càrrec</i>	<i>Necessita millorar perquè...</i>	<i>Ho ha fet bé perquè...</i>
Coordinador		
Ajudant del coordinador		
Secretari		
Responsable del material		

2. Hem assolit els objectius de l'equip?

<i>Objectius proposats</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>Hem de millorar perquè...</i>

3. Hem complert els compromisos personals?

(NM = Necessita millorar; B = Bé; MB = Molt Bé)

<i>Nom</i>	<i>Compromís personal</i>	<i>NM</i>	<i>B</i>	<i>MB</i>

4. Valoració global del treball en equip

	<i>NM</i>	<i>B</i>	<i>MB</i>
Hem acabat les feines a temps?			
Hem aprofitat el temps?			
Hem progressat tots en el nostre aprenentatge?			
Tots els membres de l'equip ens hem esforçat prou?			
Què és el que hem fet especialment bé?			
¿En què hem de millorar?			

Figura 10

Referències bibliogràfiques

- ABAD, M. i BENITO, M.L. (Coords.) (2006): *Cómo enseñar junt@s a alumnos diferentes: aprendizaje cooperativo*. Zaragoza: Egido Editorial
- AGUIAR, N. i BRETO, C. (2006): "Aprendiendo y enseñando a vivir en la escuela". A Abad, M. i Benito, M.L. (Coords.): *Cómo enseñar junt@s a alumnos diferentes: aprendizaje cooperativo*. Zaragoza: Egido Editorial. Páginas 363-501.
- ALONSO, M. J. y ORTIZ, Y. (2005): «Del cuaderno de equipo al método de proyectos», *Cuadernos de Pedagogía*, 345, págs. 62-65.
- COLL, C. (1984): «Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar», *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, págs. 119-138.
- ECHEITA, G. y MARTÍN, E. (1990): «Interacción social y aprendizaje». A C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comp.): *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. III. Madrid: Alianza, pág. 49-67.
- FABRA, M.L. (1992): *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: CEAC.
- GÓMEZ, C., GARCÍA, A. i ALONSO, P. (1991): *Manual de TTI. Procedimientos para aprender a aprender*. Madrid: Editorial EOS.
- KAGAN, S. (1999): *Cooperative Learning*. San Clemente: Resources for Teachers, Inc.
- KAGAN, S. (2001): «Kagan Structures and Learning Together. What is the Difference?». Kagan Online Magazine. <http://www.kaganonline.com/KaganClub/FreeArticles.html>.
- GONZÁLEZ, P. (2000): «Comunitat d'Aprenentatge Ruperto Medina de Portugalete». *Guix*, 263, págs. 9-18.
- HERNÁNDEZ, F. y VENTURA, M. (1992): *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó/ICE
- JOHNSON, R.T. y JOHNSON, D.W. (1997): «Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu». A *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, vol. 1, núm. 1, pp. 54-64.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. y HOLUBEC, E. J. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- OVEJERO, A. (1990): *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- PARRILLA, A. (1992): *El profesor ante la integración escolar: «Investigación y formación»*, Capital Federal (Argentina): Ed. Cincel.
- PIAGET, J. (1969): *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- PUJOLÀS, P. (2004): *Aprender juntos alumnos diferentes. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*, Vic: Eumo.
- PUJOLÀS, P. y LAGO, J.R. (2007): "La organización cooperativa de la actividad educativa", a Bonals J. y Sánchez-Cano, M. (Coords.): *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó, págs. 349-391.

- SERRANO, J.M., y CALVO, M.T. (1994): *Aprendizaje cooperativo. Técnicas y análisis dimensional*. Murcia: Caja Murcia Obra cultural.
- STAINBACK, S. B. (2001): «Componentes críticos en el desenvolupament de l'educació inclusiva». A *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*. Vol. 5, núm. 1, pp. 26-31.
- STAINBACK, W. y STAINBACK, S. (1999): *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. y JACKSON, H. J. (1999): «Hacia las aulas inclusivas», en Stainback, S. y Stainback, W (1999), *Aulas Inclusivas* . Madrid: Narcea.
- TRAVER MARTÍ, J.A.; RODRÍGUEZ FELIU, M; CAÑO LLORENS, J.M. (2008). La Carpeta del Equipo: una herramienta para ayudar a trabajar en grupos cooperativos. *Quaderns Digitals*, 51.- [Disponible en http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10448] [Data consulta : 19-02-2008]